

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



A Percepção dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão das
Crianças/Jovens com Trissomia 21, nas Turmas/Escolas
do Ensino Regular

Eva Maria Correia São Marcos

Coimbra, 2009

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A Percepção dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão das
Crianças/Jovens com Trissomia 21, nas Turmas/Escolas
do Ensino Regular**

Dissertação de Mestrado em Ciências da
Educação, área de especialização em
Educação Especial, apresentada à
Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra e
realizada sob a orientação da Professora
Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira

Eva Maria Correia São Marcos

Coimbra, 2009

Dedicatória

*Ao meu filho,
à minha mãe,
e
à memória do meu pai*

Agradecimentos

“Só uma coisa torna um sonho impossível:

o medo de fracassar”

Paulo Coelho,

Chegado o fim desta caminhada quero agradecer a todas as pessoas que acreditaram em mim e não me deixaram fracassar.

Em primeiro lugar, um Agradecimento muito especial à Professora Doutora Cristina Vieira, não só pelo rigor científico com que sempre me orientou ao longo deste trabalho, mas também pela disponibilidade, dedicação, amizade e incentivo que sempre me transmitiu em todos os momentos. A minha incondicional gratidão pela ajuda preciosa na concretização deste sonho.

À minha mãe porque um dia nasci... pelo que sou hoje... e porque sempre me apoiou em todos os meus anseios.

Ao meu filho Bruno Filipe pela ajuda informática e por tudo o mais que não se expressa por palavras.

Aos meus sobrinhos Ricardo e Gonçalo pelo tempo que não tive para eles e pelo carinho de sempre.

Ao meu irmão pela essência do seu ser e por estar sempre “ali” ao lado; à minha cunhada Paula pela amizade e compreensão.

Aos órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro e do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas pela disponibilidade e abertura com que, comigo, colaboraram.

Ao Alberto Barreira pelo seu profissionalismo e forma atenciosa com que sempre me brinda, mas também pelas palavras amigas e animadoras, sempre na hora certa.

Ao Jorge pelas sábias achegas, pelo contributo bibliográfico e acima de tudo por me fazer acreditar que valia a pena.

À Gena, que nunca me deixou sozinha nesta caminhada, pela amizade e partilha dos bons momentos, mas também pelos “empurrões” naqueles momentos menos fáceis.

À Ana Teresa Barreto, colega desta longa maratona, pela partilha de angústias, pelo encorajamento e boa disposição.

À Fátima Rafael, à Adília Morgado e à Olga Quaresma, amigas e colegas de longa data, pela permanente amizade, estímulo e solicitude com que sempre respondem às minhas inquietações.

A todos os colegas de trabalho pela simpatia e prontidão com que participaram no preenchimento dos questionários.

À Bernardete Pereira pela força, à Eva Amaral e à minha colega de escola Alda Maurício pelas traduções que tão gentilmente se disponibilizaram para fazer.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento sentido ao marido da Professora Doutora Cristina Vieira e ao Nuno pela valiosa ajuda informática, prestada nos momentos finais deste trabalho.

A todos aqueles que de alguma forma me
acarinham, acompanharam e
apoiaram no palmilhar
desta caminhada,
o meu sincero

Muito Obrigada!

Resumo

Tendo em mente que a escola inclusiva é um lugar onde todas as crianças e jovens aprendem juntos, com as mesmas oportunidades, pretende este estudo compreender a forma como os Professores do Ensino Básico percebem a inclusão de alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do Ensino Regular. Várias são as investigações que têm vindo a demonstrar os ganhos significativos que estas crianças obtêm, quer ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social, quer ao nível da sua qualidade de vida, se forem incluídas em turmas de ensino regular, logo no início da sua escolaridade. O trabalho é estruturado em duas partes. Na primeira, através de uma revisão de literatura, são abordados assuntos relacionados com o paradigma da inclusão em geral, o que se entende por necessidades educativas especiais dos alunos e o papel dos professores num contexto inclusivo. Refere-se, também, como a edificação do currículo pode contribuir para uma escola inclusiva, sofrendo adequações que tornem a resposta educativa ajustada às necessidades educativas especiais dos alunos, em geral, e, mais especificamente, dos alunos com Trissomia 21, enquadrando os mesmos na deficiência mental. A segunda parte cinge-se ao estudo empírico, o qual se desenvolve no âmbito de um modelo quantitativo de investigação seguindo um plano não-experimental e descritivo. Conta com uma amostra de cinquenta e dois professores pertencentes a dois Agrupamentos de Escolas do concelho de Coimbra, sendo que num existem alunos com esta deficiência e noutro não. A metodologia utilizada privilegiou a aplicação de um questionário para a recolha de dados. Perante a análise da informação recolhida constatou-se que, na sua maioria, os professores demonstram uma percepção positiva e favorável à inclusão dos alunos com Trissomia 21, no ensino regular, considerando-a profícua tanto para o desenvolvimento pessoal e social destas crianças/jovens, como para o enriquecimento dos seus pares, sem deficiência. Porém, os resultados alcançados deixam transparecer, ainda, algumas preocupações em relação à inclusão destas crianças/jovens, apontando como pertinentes algumas condições que se consideram essenciais para melhorar a respectiva eficácia. São elas a formação dos professores, as condições das escolas (recursos físicos e humanos) e o número de alunos por turma.

Palavras-Chave

Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Currículo; Adaptações Curriculares; Deficiência Mental; Trissomia 21.

Abstract

Bearing in mind that the inclusive school is a place where all children and young learn together with the same chances, the goal of this study is to understand the way primary and secondary school teachers perceive the inclusion of pupils with Trisomy 21, in classes/schools of regular teaching. There are several studies that demonstrate the significant life profits that these children get, regarding the level of their personal and social development and their quality level, if they are included in groups of regular education at the beginning of their schooling. This thesis is structuralized in two parts. In the first one, through a literature review, we approach issues related to the paradigm of the inclusion in general, what one understands under special educational needs of the pupils and the role of the teachers in an inclusive context. It is also mentioned how the construction of the curriculum can contribute for an inclusive school, suffering adequacies that in general become the educative reply adjusted to the special educational needs of pupils and, more specifically, of those pupils with Trisomy 21, which can be included in mental disability. The second part is dedicated to the empirical study, which was developed according to a quantitative model of research, being non-experimental and descriptive. It involved a sample of fifty-two teachers belonging to two Groupings of Schools of the district of Coimbra, in which one has pupils with this deficiency and the other one does not. Data collection was done using a questionnaire that was conceived specifically for this study. The analysis of data showed that, in general, teachers demonstrate a positive perception and are in favour of the inclusion of the pupils with Trisomy 21 in regular education, considering it useful for their personal and social development, as for the enrichment of their normal peers. However, the results achieved still show some concerns regarding the inclusion of these children/young, pointing out that it is pertinent that some conditions are to be considered essential to improve the respective effectiveness. These are: the training of teachers, the conditions of the schools (physical and human resources) and the number of pupils in class.

Key Words:

Inclusion; Special Educational Needs, Curriculum; Curriculum Adaptation; Mental Disability; Trisomy 21.

Résumé

On sait que l'école inclusive est un lieu où tous les enfants et jeunes apprennent ensemble, avec les mêmes chances, donc cette étude veut comprendre la forme comment les Professeurs de l'Enseignement Basique voient l'inclusion d'élèves porteurs de Trissomie 21, dans les classes/écoles de l'Enseignement Régulier. Il y a plusieurs recherches qui ont démontré les avantages significatifs que ces enfants obtiennent, soit au niveau de leur développement personnel et social, soit au niveau de leur qualité de vie, s'ils sont inclus dans les classes de l'enseignement régulier dès début de leur scolarité. Le travail est structuré en deux parties. Dans la première, à travers d'une révision de littérature, sont abordés des sujets relationnés avec le paradigme de l'inclusion en général, ce que ce sont les nécessités éducatives spéciales des élèves et le rôle des professeurs dans un contexte inclusif. On réfère, aussi, comment l'édification du curriculum peut contribuer pour une école inclusive, en faisant des adaptations qui rendent la réponse éducative adaptée aux nécessités éducatives spéciales des élèves en général et, plus spécifiquement des élèves porteurs de Trissomie 21, en les englobant dans la défaut mental.

La seconde partie se limite à l'étude empirique, qui se développe autour d'un modèle quantitatif de recherche et dans un plan non-expérimental et descriptif. Ce sont les témoignages de cinquante-deux professeurs appartenant à deux Agroupements d'Écoles de la région de Coimbra; dans un Agroupement il y a des élèves porteurs de déficience, mais dans l'autre il n'y en a pas.

La méthodologie utilisée a privilégié l'application d'un questionnaire pour la récolte de données. Devant l'analyse de l'information obtenue on a conclu que la majorité des professeurs démontrent une perception positive et favorable face à l'inclusion des élèves porteurs de Trissomie 21, dans l'enseignement régulier, et la trouve positive soit pour leur développement personnel et social, soit pour l'enrichissement de leurs paires. Pourtant, les résultats obtenus laissent transparaître, encore, quelques préoccupations par rapport à l'inclusion de ces enfants/jeunes, en remarquant comme pertinentes quelques conditions qui on considère essentielles pour améliorer leur efficacité, à savoir: la formation des professeurs, les conditions des écoles(recours physiques et humains) et le nombre d'élèves par classe.

Mots-Clés:

Inclusion; Nécessités Éducatives Spéciales ; Curriculum ; Adpatations Curriculaires; Défaut Mental ; Trissomie 21.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO GERAL | I |
| I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 16 |
| CAPÍTULO I – PERSPECTIVANDO A INCLUSÃO: ANTECEDENTES E SENTIDO DE UM CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO | 17 |
| 1-A Inclusão | 19 |
| 1.1– Evolução da Escola Inclusiva e Suporte Legislativo | 19 |
| 1.1.1-Declaração de Salamanca..... | 25 |
| 1.2-Caminhos de uma Escola Inclusiva | 27 |
| 1.3-Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular | 31 |
| 1.4-O Papel do Professor nas Turmas de Regime Inclusivo | 34 |
| 2-Escola Inclusiva com base na Construção do Currículo | 37 |
| 2.1-Conceito de Currículo e suas Implicações Pedagógicas..... | 38 |
| 2.2-Gestão Flexível do Currículo e Necessidade de Mudança..... | 41 |
| 2.3-Perspectivar a Adequação Curricular num Contexto Inclusivo..... | 43 |
| Conclusão | 48 |
| CAPÍTULO II – TRISSOMIA 21 E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS | 50 |
| Introdução | 51 |
| 1-A Deficiência Mental | 52 |
| 1.1- Da Deficiência Mental à Trissomia 21 | 57 |
| 2- Etiologia e Caracterização da Trissomia 21 | 61 |
| 3-Intervenção Educativa no Aluno com Trissomia 21 - Uma referência às Implicações no seu Desenvolvimento Pessoal e Social..... | 67 |
| Conclusão | 74 |

| | |
|---|-----------|
| II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO | 76 |
| CAPÍTULO III – INVESTIGAÇÃO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRISSOMIA 21 .. | 77 |
| Introdução | 78 |
| 1– Formulação do Problema e das Hipóteses | 80 |
| 1.1 – Problema | 80 |
| 1.2 – Hipóteses | 81 |
| 2 – Metodologia..... | 82 |
| 2.1 – Amostra | 82 |
| 2.2 – Instrumento de recolha de dados | 84 |
| 2.3 – Descrição dos Procedimentos..... | 89 |
| 3 – Apresentação e Análise dos Resultados | 92 |
| 3.1 – Caracterização da amostra | 93 |
| 3.2 – Teste das hipóteses | 103 |
| 3.3 – Exposição dos comentários dos professores | 114 |
| 4 – Discussão dos Resultados | 120 |
| CONCLUSÃO | 132 |
| Bibliografia..... | 140 |
| Anexos | 148 |

INTRODUÇÃO GERAL

Este trabalho versa sobre uma problemática que tem sido objecto de interesse e reflexão por parte de vários investigadores, motivando o desenvolvimento de estudos científicos e a proliferação de publicações.

Promover a inclusão de crianças portadoras de Trissomia 21, também chamada Síndrome de Down ou Mongolismo, as quais engrossam o leque da deficiência mental, em turmas do ensino regular, tornando-as sujeitos activos e dinâmicos no desenvolvimento das actividades curriculares abarcando os diversos saberes, tem sido, nos últimos anos, uma preocupação constante de professores, pais e toda a comunidade em geral. Entre as diferentes nomenclaturas atribuídas a este tipo de deficiência, o termo Trissomia 21 será o adoptado por nós, neste trabalho, atendendo a que “não só se pode edificar como o termo científico mais correcto, como também por estar isento de qualquer designação estigmatizante” (Santos & Morato, 2002, p. 41).

Existem factores de vária ordem que são responsáveis pelo aparecimento da deficiência mental, entre os quais se salientam os de origem genética, onde se enquadra a Trissomia 21. “A Síndrome de Down, assim como outras condições hereditárias ou congénitas, são responsáveis por muitos casos de deficiência mental” (Nielsen, 1999, p. 49).

Durante muito tempo, aos indivíduos com deficiência mental foi atribuído o estatuto de ‘elementos incapacitados’ e sem condições para serem úteis à sociedade. “Na antiguidade clássica foram considerados possesores de demónios e de espíritos maus” (Vieira & Pereira, 1996, p. 15). Ao longo dos séculos e em diversos países, fomos assistindo a uma evolução constante, tanto na forma como se olhava para os ‘deficientes’, como no atendimento que lhes era prestado. “Por finais do século XVIII, princípios do século XIX, inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial” (Bautista, 199, p. 22). Em Portugal, no ano de 1890 é criado o Instituto de Surdos de Benfica e em 1914 surge o Instituto Médico-Pedagógico, na Casa Pia, o qual, posteriormente, é transformado no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira destinado a apoiar crianças deficientes. Na década de 40 (Século XX), o atendimento a estas crianças passa pela intervenção de professores e técnicos especializados, os quais orientam as ‘classes especiais’ de

alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Todavia, estas crianças permaneciam excluídas do Sistema Educativo Público, uma vez que “antes da década de 70, as crianças que apresentassem NEE não tinham assegurados quaisquer direitos legais à educação pública” (Nielsen, 1999, p. 15).

Hoje em dia, a realidade é bem diferente. Foi sobretudo a partir de 1994, com a realização de uma conferência sobre crianças com necessidades educativas especiais, de onde emergiu um documento denominado *Declaração de Salamanca*, que assistimos a uma nova forma de perspetivar a educação das crianças portadoras de um qualquer défice, desde o mental ao sensorial. Seguindo os ideais defendidos na referida conferência, passa-se de um conceito de mera integração, para um conceito de inclusão, apelando-se, deste modo, a um contexto educacional adaptado a todos os alunos. Nesta linha, pretende-se uma nova concepção de escola, cujo princípio fundamental “consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Declaração de Salamanca, 1994).

Ao nível escolar, e tentando dar uma resposta o mais adequada possível a estas crianças, dever-se-á adoptar uma política educativa que não descure os seus interesses e enveredar pela metodologia que melhor potencie as suas capacidades. Assim, todos os alunos devem ser implicados num desenvolvimento curricular que propicie a integração, o qual, segundo Correia (1999), deve ser o mais normalizado e o menos restritivo possível, sem descurar, no entanto, as necessidades específicas de cada um. Nesta sequência o “professor deve esperar um nível de trabalho proporcional à capacidade do aluno” (Nielsen, 1999, p. 124).

A escola é entendida como um espaço privilegiado para iniciar e promover a verdadeira inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, baseando a sua intervenção em documentos legais. É o Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que prevê a adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem, dos referidos alunos. As escolas têm vindo, com base no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas educativas ajustadas a todos os alunos, ou seja, têm adequado o currículo de modo a conseguir que os seus educandos realizem o máximo de aprendizagens de que forem capazes. Atendendo a esta filosofia de escola, deve-se proporcionar aos alunos com necessidades educativas individuais um currículo aberto e flexível, composto, se possível, pela totalidade das áreas que constituem o

Currículo Nacional, e se necessário acrescido de outras áreas indispensáveis ao sucesso educativo.

Na perspectiva de Roldão (1999), falar num currículo construído com vista a potenciar o sucesso educativo, implica mencionar o princípio da flexibilidade, isto é, não se pode exigir que todos os alunos atinjam as mesmas metas ao mesmo tempo. Cada um processará a sua aprendizagem ao seu ritmo. O que é necessário é definir estratégias/metodologias que os ajudem a ultrapassar as suas dificuldades. Um currículo aberto e flexível deve ser concretizado no contexto de cada escola e de cada sala de aula, de acordo com as características individuais de cada aluno, mediante uma adaptação curricular individualizada.

O professor é um dos elementos principais no desenvolvimento do currículo, com competências que se enquadram no âmbito da diferenciação da aprendizagem e da adaptação curricular (Pacheco, 1995). Cabe principalmente aos professores delinear as estratégias metodológicas mais apropriadas, que conduzam à aquisição de competências essenciais, tanto ao desenvolvimento pessoal e social desses mesmos alunos, como ao seu bem-estar e qualidade de vida. Segundo Landívar & Hernández (1994), um currículo compreensivo deve contemplar adaptações que atendam à diversidade dos alunos. A implementação de toda esta dinâmica é da responsabilidade da escola, dos professores e da sua actuação pedagógica. No caso das crianças portadoras de Trissomia 21, urge orientar o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva de intervenção consciente, de forma a minimizar as suas dificuldades e a potenciar as suas capacidades.

Desta forma, é pertinente, na revisão da literatura efectuada ao longo deste trabalho, partir de uma definição abrangente de currículo, referenciar o que se entende por flexibilidade do mesmo, e qual o caminho a seguir até à implementação das adaptações curriculares adequadas, face às necessidades educativas das crianças com Trissomia 21. Só deste modo, se poderá preconizar a verdadeira inclusão destas crianças, pondo em prática os princípios constantes na Declaração de Salamanca, assim como noutros documentos legais existentes e que servem de base a qualquer dinâmica escolar.

Motivados pelo grande interesse que despertam as questões relacionadas com a inclusão de alunos com deficiência mental, mais especificamente, das crianças com Trissomia 21, e pelo grande desafio que essa inclusão coloca aos docentes, partimos

para a realização do presente estudo. Nesta perspectiva, o problema científico deste trabalho é dedicado ao conhecimento da percepção dos professores do ensino básico face à inclusão das crianças/jovens portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular.

Partindo do nosso problema e tendo em vista testar as hipóteses formuladas, decidimos realizar um estudo quantitativo, não experimental e descritivo. Tendo como pano de fundo esta premissa, estruturámos o trabalho em duas partes fundamentais, sendo que na primeira surge o enquadramento teórico que sustenta o presente estudo, e na segunda expomos o estudo empírico e a forma como se concretizou.

O trabalho inicia-se com a introdução, seguindo-se dois capítulos que constituem a primeira parte.

Assim, no primeiro capítulo perspectivamos a inclusão referindo-nos aos seus antecedentes e ao que consideramos ser o sentido de um contexto escolar inclusivo. Num primeiro ponto, começamos por abordar assuntos relacionados com a inclusão propriamente dita, fazendo uma breve síntese, tanto da evolução da escola inclusiva, como dos marcos legislativos que a suportam no nosso país, direccionando-nos, por fim, à Declaração de Salamanca, no âmbito. Fazemos, de imediato, uma abordagem aos caminhos a percorrer numa escola inclusiva, como se entende um aluno com necessidades educativas especiais na escola do ensino regular e qual o papel do professor que lecciona nas turmas de regime inclusivo. Este capítulo comporta, também, um segundo ponto, no qual referimos a importância do currículo na construção de uma escola inclusiva. Neste sentido, partimos de uma definição mais abrangente de currículo, falamos de questões relacionadas com a gestão flexível do currículo numa óptica de mudança e terminamos com uma reflexão sobre como perspectivar a adequação curricular, numa vertente inclusiva e direccionada para as necessidades educativas especiais dos alunos portadores de Trissomia 21.

No segundo capítulo, tratamos o tema da Trissomia 21 e as respectivas implicações pedagógicas inerentes à inclusão dos alunos portadores desta deficiência. Deste modo, fazemos uma abordagem estruturada em três pontos. No primeiro ponto, começamos por definir a concepção de deficiência mental e tecemos algumas considerações em relação à referida problemática, enquanto suporte na génese da Trissomia 21. No segundo ponto, fazemos uma referência mais específica à etiologia e caracterização desta variante da deficiência mental – a Trissomia 21 – e,

por último, no ponto três, apontamos a nossa exposição teórica para a intervenção educativa no aluno portador desta deficiência.

A segunda parte, constituída na íntegra pelo estudo empírico, abarca o terceiro capítulo deste trabalho, repartido por cinco pontos, através dos quais se descreve a investigação efectuada sobre a percepção dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com Trissomia 21 nas turmas/escolas regulares. Neste sentido, iniciamos com uma introdução onde, entre algumas considerações gerais acerca da pertinência do tema, cabe a descrição do objectivo geral e dos objectivos específicos do presente estudo. Seguidamente, no ponto dois, apresentamos o problema, em torno do qual se desencadeou todo o estudo e formulamos as hipóteses. A partir daqui, e no ponto três, descrevemos a metodologia adoptada, ou seja, falamos da constituição da amostra e da forma como foi seleccionada, descrevemos o instrumento de recolha de dados utilizado, assim como os trâmites seguidos na sua construção e, ainda, explicitamos os procedimentos conducentes à recolha da informação pretendida. Dando corpo ao ponto quatro, fazemos a apresentação e análise dos resultados obtidos através da aplicação do questionário por nós construído. De seguida, começamos por efectuar a caracterização da amostra, a qual traduz os dados biográficos e profissionais dos sujeitos inquiridos, por meio de quadros síntese devidamente numerados e legendados. Tendo em conta as variáveis definidas inicialmente, passamos ao teste das hipóteses formuladas. Ainda neste ponto, procedemos à exposição de comentários, opiniões e sugestões proferidas pelos docentes no âmbito da questão aberta patente no questionário utilizado. Por último, no ponto cinco, fazemos a discussão dos resultados, propondo-nos tirar inferências e relacioná-las com a abordagem teórica efectuada sobre o tema em estudo.

Finalmente, na conclusão, apresentamos algumas ilações com base na nossa reflexão em torno dos dados obtidos. Pese embora, os nossos resultados não sejam susceptíveis de generalização, por se basearem numa amostra considerada não representativa, emergem deles algumas conclusões que reflectem, de uma forma global, a percepção que os professores do ensino básico possuem, em relação à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular.

I – PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

**PERSPECTIVANDO A INCLUSÃO:
ANTECEDENTES E SENTIDO DE
UM CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO**

Introdução

As últimas décadas tem sido palco de importantes alterações na forma como a sociedade em geral e, a escola em particular, vê a pessoa com deficiência. As políticas actuais apontam para uma sociedade democrática, onde o deficiente é um cidadão de plenos direitos e deveres, em igualdade de circunstâncias com os outros cidadãos. Como tal, deverão ser criados os recursos necessários para que possa usufruir dos bens de que a sociedade dispõe e, nela ser educado e integrado. Ver e aceitar a deficiência como fazendo parte da vida humana é incluí-la na tarefa educativa, onde é considerada e analisada na sua dimensão específica. Esta mudança de mentalidades tem, na sua essência, a Declaração de Salamanca elaborada em 1994, a qual norteia toda a organização e criação de condições, para que os deficientes se possam sentir cidadãos de plenos direitos (Rebelo, 2008).

A escola tem um papel preponderante na aceitação de crianças portadoras de uma qualquer deficiência, podendo contribuir para a construção de uma sociedade mais aberta e responsável, pondo em igualdade de circunstâncias todos os alunos e tendo em conta as necessidades educativas específicas de cada um, dentro da sua deficiência. Cabe às escolas adequarem-se através duma pedagogia centrada na criança e capaz de ir ao encontro das suas necessidades educativas especiais. As escolas do ensino regular são “os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Declaração de Salamanca, p. X)

Dando expressão a este paradigma, tentamos, ao longo deste capítulo, abordar questões relacionadas com a inclusão no contexto escolar, no sentido de criar uma escola inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais.

1– A Inclusão

Falar em inclusão de alunos nas escolas de ensino regular significa percorrer um longo caminho que vai para além da simples integração física ou inserção de crianças diferentes e caracterizadas como tendo necessidades educativas especiais (NEE), junto dos seus pares. A inclusão procura “encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais” (Correia, 2003, p. 21).

Passamos, neste primeiro ponto do capítulo, a falar da evolução da Escola Inclusiva, fazendo, igualmente, referência aos documentos legislativos que a suportam.

1.1– Evolução da Escola Inclusiva e Suporte Legislativo

Actualmente existe uma consciencialização de que as crianças e jovens portadoras de alguma deficiência devem ingressar desde cedo a estrutura da escola regular, a qual se deverá preparar para assumir o papel de uma verdadeira escola inclusiva. “A educação para todos pressupõe uma concepção de escola como organização inovadora, instituindo processos que visem a melhoria contínua da educação prestada a todos os alunos” (Ruela, 2000, p. 44). O termo *Inclusão* direccionou a escola para um atendimento a todos os alunos, inclusive às crianças com deficiência, em igualdade de oportunidades nas turmas do ensino regular, envolvendo estas crianças, “não apenas nas actividades curriculares, mas também em todas as outras actividades desenvolvidas na escola (extracurriculares, clubes escolares...) procurando esbater as diferenças, aceitá-las e respeitá-las, o que é fundamental, inclusivamente em termos de cultura escolar” (Jesus & Martins, 2000, p. 6).

Até aos anos 70 do século XX, os alunos portadores de necessidades educativas especiais não tinham direito a frequentar uma escola pública, ficando mesmo excluídos do sistema educativo e entregues a instituições ou lares. Estas crianças eram vistas como um prejuízo para os seus pares e incapacitadas para, num sistema educativo, tirarem qualquer benefício no processo ensino/aprendizagem. Segundo Ainscow (1997), durante esta década verificaram-se mudanças significativas a este respeito direccionando-se uma maior preocupação para a igualdade de oportunidades. Assim, foram implementadas algumas medidas de suporte aos alunos com problemas, designadamente, a criação de classes especiais dentro das escolas regulares ou com

estas articuladas. A estrutura de apoio montada nos anos 70 assentou, essencialmente, na formação de equipas de Educação Especial (Costa, 1996), as quais foram organizadas a nível local e compostas por educadores de infância e professores dos diversos graus de ensino. As referidas equipas assumiram um papel fundamental no início das experiências de integração e tinham por objectivo primordial, a adaptação escolar e social das crianças e jovens portadoras de deficiência, desenvolvendo a sua actividade junto dos alunos que frequentavam os organismos públicos de educação.

A partir da década de 70, o conceito de *normalização* proliferou pela Europa e América do Norte, sendo que a resposta educativa a estas crianças começou a ser desenvolvida num ambiente o mais normalizado e menos restritivo possível.

Em Portugal, esta transformação de paradigma vem implicar mudanças, tanto na atitude dos governantes e consequentes políticas educativas, como nas iniciativas a implementar nas escolas, sendo as décadas de 70 e 80, do século passado ricas em reformas expressivas. Segundo Costa (1999), a educação inclusiva no nosso país surge no sentido de defender o direito à plena dignidade e igualdade da criança enquanto ser humano. É assim concebido um “novo modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral, por tudo o que traz mudança e renovação e pelos novos recursos e serviços com que pode contar” (Jiménez, 1997, p. 21). Assim, numa primeira etapa e até 1986 “a integração tinha essencialmente como destinatários os ‘portadores’ de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais. (...) O apoio educativo centrava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha modificações, quer na organização quer no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (Correia, 1999, p. 26).

Com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*, assiste-se a uma modificação no que respeita a esta concepção de ‘Escola Integrada’. Assim, um dos principais objectivos consagrados é “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Artigo 7º, alínea j). A escola deixou de ser vista como uma instituição voltada apenas para os alunos mais capacitados intelectualmente, passando a valorizar as diferenças de cada aluno e entendendo-os como uma fonte de riqueza para um ensino aberto. Pretendia-se, assim, dar representação aos princípios consagrados na

Constituição Portuguesa, nomeadamente no que refere o ponto um, do seu artigo 71º: “Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados”. Apela-se, então à promoção de um sistema educativo eminentemente democrático que contribua para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, com integral respeito pela liberdade de aprender e ensinar. Os alunos têm “direito à educação, sempre que possível, nas estruturas regulares de ensino, no meio menos restritivo possível (Lei de Bases do Sistema Educativo, nº46/86 e Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, nº9/89)” (Costa, 1996, p. 158).

Na sequência da publicação desta Lei, e para dar corpo a esta nova dimensão de escola, emergem vários documentos legais que consagram medidas orientadoras do trabalho que envolve crianças com necessidades educativas especiais. Foi a partir desta viragem de concepções que o Ministério da Educação operacionalizou plenamente a integração e, com o fim de nortear a educação especial, assim como de “estabelecer de forma mais peremptória as novas obrigações da escola regular face aos alunos diferentes” (Vaz, 2007, p. 173), publicou o Decreto-lei 35/90, de 25 de Janeiro e o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, sendo que este último pode ser considerado como um marco histórico em Portugal, no que diz respeito à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, nas turmas/escolas do ensino regular.

Em relação ao primeiro diploma, é definido o regime de gratuidade e escolaridade obrigatória para todas as crianças/jovens sem excepção, ou seja, todos os alunos têm direito ao ensino básico de uma forma gratuita, em igualdade de circunstâncias. Por outro lado, a escola obriga-se a aceitar todas crianças/jovens, independentemente se têm ou não qualquer tipo de limitação física ou intelectual. Deste modo, aceita-se que, ao frequentar a escola, qualquer aluno pode ter favorecido o seu desenvolvimento pessoal e social, se não for no sentido da escolarização, será preparando-o para uma vida autónoma que poderá abrir caminhos à vida profissional, social e familiar futura (Vaz, 2007).

Relativamente ao Decreto-lei 319/91, este veio consagrar a lógica da ‘normalização’, isto é, a ideia de que as pessoas com deficiência devem frequentar as valências sociais e comunitárias menos restritivas e o mais próximo possível do normal, para as pessoas da sua idade e meio envolvente. “O movimento de normalização,

enquanto tentativa de integrar a pessoa com deficiência no meio social, configurou-se na dinâmica das relações entre a comunidade e essa pessoa” (Mattos, 2004, p. 52).

Com a publicação decreto acima citado, pretendeu-se assegurar às crianças portadoras de problemas físicos ou intelectuais, a frequência em escolas de ensino regular, perspectivando a integração pelos seguintes princípios:

- a) Adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, o que pressupõe um conhecimento, o mais completo possível, da situação de cada aluno no seu contexto sócio-escolar e familiar;
- b) Participação dos encarregados de educação em todo o processo educativo;
- c) Responsabilização da escola do ensino regular (todos os profissionais envolvidos), pela orientação global da intervenção junto destes alunos;
- d) Diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar uma planificação educativa flexível.

Neste sentido, o Decreto-Lei 319/91 era utilizado como instrumento de suporte da escola regular, no esforço que ela desenvolve em direcção ao atendimento adequado de todos os alunos, mesmo daqueles que sejam portadores de uma qualquer deficiência, tendo sempre presente uma perspectiva de integração.

Mas, não basta consolidarmos a integração. É imperativo que todos os alunos se sintam verdadeiramente incluídos na dinâmica escolar. Assim, em 1994, a educação especial sofre outro impulso, orientado por um novo conceito de ‘Escola Inclusiva’. O movimento da verdadeira Inclusão ganha força com a *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais da UNESCO*, realizada em Salamanca (Espanha), no mês de Julho de 1994. Estiveram subjacentes à Declaração de Salamanca os seguintes documentos: a) Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), que tem por base o princípio de que todo o ser humano tem direito à educação; b) Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (Tailândia, 1990), a qual defende que todo o indivíduo tem direito à educação; c) Normas das Nações Unidas (1993) que nos falam da igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. O destaque, na referida Declaração, vai para o princípio que norteia qualquer dinâmica escolar que se pauta pela inclusão, ou seja, todas as “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (Declaração Salamanca, 1994).

Nesta perspectiva o termo integração começa a dar lugar à inclusão. “A grande diferença entre a integração e a inclusão reside no facto de que, enquanto na integração

se procura investir na preparação do sujeito para a vida em comunidade, na inclusão, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais” (Aranha, 2000, citado por Mattos, 2004, p. 53).

Em Portugal, revogando o anterior documento legal (Decreto-lei 319/91), surge o Decreto-lei 3/2008 publicado a 7 de Janeiro, o qual norteia, actualmente, o sistema de educação especial, referindo que a “educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos” (Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro). Assim, no artigo 1º, ponto 1, podemos ver que o referido decreto-lei define os apoios especializados a prestar desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, criando condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida de carácter permanente. No seu ponto 2, alterado pela Lei nº 21/2008 de 12 de Maio, aponta os objectivos da educação especial para “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”.

Com esta nova lei, dá-se um novo rumo ao processo de avaliação das necessidades educativas especiais das crianças, sendo que este inicia com a elaboração de um relatório técnico-pedagógico onde “constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual” (artigo 6º, ponto 3).

O artigo 3º, consolidando a ideia já consignada na Declaração de Salamanca, no seu ponto 59, ou seja, que a “educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e profissionais” (p. 37), vem definir que “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o seu poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho” (ponto – 1). A sua participação activa passa

também pelo processo de referenciação – artigo 6º, ponto 1 – c) e pela elaboração do programa educativo individual – artigo 10º que, nos seus pontos 1 e 2, expressa, respectivamente, que o Programa Educativo Individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma (na educação pré-escolar e 1º ciclo) ou pelo director de turma (nos 2º/3º ciclos e ensino secundário), pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que necessário, por outros técnicos.

Com esta nova legislação, surge pela primeira vez a figura do Plano Individual de Transição, a iniciar três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória – artigo 14º, “destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”.

Segundo Ruela (2000), numa escola para todos é fulcral a operacionalização efectiva de mudanças tanto na organização do contexto educativo, como no currículo e também na formação de professores.

Em termos de organização, as escolas devem elaborar o seu projecto educativo tendo em conta as adequações necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens – artigo 4º, podendo, para tal, serem criadas escolas de referência para diferentes problemáticas: surdez, cegos ou baixa visão, multideficiência e autismo.

Uma escola inclusiva ultrapassa a integração de alunos com necessidades educativas especiais, promovendo uma pedagogia centrada na criança e onde as aprendizagens devem ser adequadas às necessidades e interesses do sujeito. Nesta perspectiva, o Decreto-lei 3/2008 consagra, também no seu artigo 16º, a adequação do processo de ensino e de aprendizagem visando promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Neste sentido são definidas como medidas educativas: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio.

O conceito de inclusão contém determinados desígnios que passam por “atender os alunos com necessidades educativas especiais na vizinhança, propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes regulares, propiciar aos professores das classes comuns um suporte técnico, perceber que as crianças podem aprender juntas, embora

com processos e objectivos diferentes e levar os professores a estabelecer formas criativas de actuação de modo a que todas as crianças sejam beneficiadas” (Jiménez, 1997, p. 38). Só deste modo se torna possível a promoção das aprendizagens adequadas a cada aluno. Não cabe ao aluno a tarefa de se adaptar às concepções pré-determinadas, no que respeita à natureza do processo ensino/aprendizagem. Mas, em vez disso o “princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal” (Correia, 1999, p. 34). Procura-se, assim, com uma escola inclusiva, eliminar o espaço que separa os alunos com necessidades educativas especiais, dos seus pares (Fonseca, 2002), indo ao encontro da filosofia de base patente na Declaração de Salamanca, a qual será alvo de reflexão específica, no ponto seguinte.

1.1.1 – Declaração de Salamanca

Como foi referido anteriormente, a conferência mundial organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO sobre necessidades educativas especiais, deu origem a um documento denominado “Declaração de Salamanca”. Nele se reconheceu e reafirmou o compromisso de uma educação para todos. Teve lugar na cidade de Salamanca entre 7 e 10 de Junho de 1994, estando presentes noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, entre os quais Portugal.

O princípio dominante desta declaração é que todas as “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (p. 17). Deste modo, o meio escolar deve assegurar e adequar o direito à educação e aprendizagem a todos os alunos, respeitando as suas diferenças, nascendo assim o conceito de ESCOLA INCLUSIVA em que todos deverão desenvolver a sua escolarização, juntos. A escola deverá “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso educativo, através de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (p. 21). Para que seja possível uma inclusão completa é necessário que exista uma cooperação entre vários serviços de modo a satisfazer as necessidades especiais dentro da escola.

No âmbito desta Declaração encontramos alguns princípios que apontam para a necessidade de se efectuarem mudanças no sistema de ensino a nível de: “currículo,

instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extra-curriculares” (p. 29).

A Declaração de Salamanca apela para uma educação voltada para o sucesso; maior eficácia educativa; tornar os indivíduos com problemas em cidadãos mais activos e participantes na sociedade; mudar mentalidades; tornar a sociedade receptiva e inclusiva, de modo a respeitar a diferença, acentuando as potencialidades de cada indivíduo.

Neste documento, entre todos os pontos que consideramos bastante relevantes de modo a promover a verdadeira inclusão, salientamos o ponto vinte, o qual nos sugere que “deve ser dada uma atenção especial às necessidades das crianças e dos jovens com deficiências severas ou múltiplas. Eles têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade de atingir a máxima autonomia, enquanto adultos, e deverão ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades, de modo a atingir este fim” (p. 27).

Também o recrutamento do pessoal docente para trabalhar com crianças caracterizadas com necessidades educativas especiais, merece uma atenção específica neste documento em vários pontos, dos quais destacamos o ponto quarenta e quatro, onde diz que o “maior desafio consiste em organizar formação-em-serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham. A formação-em-serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível de escola, através da interacção com os orientadores e apoiada pela formação à distância e outras formas de auto-formação” (p. 32).

Com a Declaração de Salamanca pretende-se constituir planos nacionais que visem a Educação para Todos, não esquecendo que o conceito de inclusão está integrado num conceito mais abrangente, o de uma sociedade inclusiva, onde todo o cidadão é cidadão de pleno direito não pela sua igualdade, mas pela aceitação da sua diferença. Neste enquadramento, “existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças. Isto deu origem ao conceito de escola inclusiva” (p. 17). Estamos, assim perante uma escola que reúne “a promoção de valores de aceitação, de pertença, de tolerância, de respeito, de reconhecimento, de igualdade de oportunidades, de direitos de cidadania, etc.” (Fonseca, 2002, p. 21). É com este lema que se trilharam os caminhos de uma escola aberta a todos.

1.2 – Caminhos de uma Escola Inclusiva

A escola é, por excelência, um espaço importante na vida de qualquer criança. A diversidade existente num grupo de alunos, obriga a pensar na forma como podemos chegar a todos e a questionarmo-nos sobre o que fazer para tornar o contexto educativo num processo facilitador da aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno. “A integração será distinta para estudantes com Síndrome de Down (Trissomia 21) em Portugal, para crianças com deficiência visual na Espanha ou para crianças carenciadas dos meios rurais da República Dominicana ou do Brasil” (Fonseca, 2002, p. 17). Nesta perspectiva, deve-se atender, sempre, à diversidade e valorizar as diferenças dos alunos, enveredando pelo caminho da integração. “A integração é um elemento fundamental para melhorar a qualidade do ensino e da educação” (Landíver & Hernández, 1994, p. 71). Na opinião de Bautista, (1997, p. 27) “a filosofia da integração escolar fundamenta-se basicamente no princípio de normalização”. Segundo este mesmo autor, normalizar equivale a aceitar a pessoa deficiente, tal como ela é, reconhecendo-lhe igualdade de direitos e oferecendo-lhe os serviços fundamentais para que possa desenvolver ao máximo as suas capacidades e viver de um modo o mais normal possível. Também Costa (1995) defende que normalizar é, portanto, tornar os padrões e condições de vida diária dos indivíduos em desvantagem, tão próximos ou o mais semelhante possível das circunstâncias que são a componente principal da comunidade em que está inserido.

A aplicação do princípio de normalização pode modificar o ambiente empobrecido do indivíduo, no qual se dará o desenvolvimento das suas capacidades e assim levá-lo a efectuar uma aprendizagem mais eficaz (Asín, 1993). “A normalização constitui uma crença ético-filosófica que reforça a ideia de que todos os indivíduos, mesmo os portadores de deficiência, dificuldades, disfunções ou outras condições desfavoráveis, devem ser integrados num envolvimento ecológico e educacional, o mais próximo possível do normal, favorecendo a equidade do acesso a oportunidades educacionais adequadas e funcionais” (Fonseca, 2002, p. 20).

É no conceito de ‘normalização’ que o termo ‘integração’ assenta, aproximando-se, assim, da ideia de ‘meio menos restritivo possível’, que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar, quer física, quer social, quer ainda pedagogicamente, na máxima medida do possível, a criança com NEE no ensino regular (Correia, 1999). Assim, “a integração escolar surge como consequência do princípio de normalização

enunciado por autores como Wolfensberger (1972), Nirje (1969), Baunk-Mikkelsen (1975) e Dunn (1968)” (Landívar & Hernández, 1994, p. 39).

Birch (1974) citado por Bautista (1997, p. 29) “define a integração escolar como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem”. A integração é vista, ainda, como uma “adequação das situações de aprendizagem ao nível de desenvolvimento do aluno” (Rodrigues, 1995, p. 534).

No entanto, há autores que estabelecem um longo trajecto entre uma escola integradora e uma escola inclusiva, sendo esta última uma escola diferente com alterações significativas na forma de educar. Segundo Warwick (2001), quando falamos em integração apontamos para o ajustamento do envolvimento físico, onde a aprendizagem se desenrola. Se nos referirmos em termos de inclusão, temos o ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos, correspondentemente, é delineada a perspectiva de educação, que melhor se adapte a essas mesmas necessidades. “A inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo” (González, 2003, p. 58).

O modelo de Escola Inclusiva trouxe uma nova concepção de escola, na qual se promove a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais, quer moderadas quer severas, nas classes regulares. É considerada “um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais” (Porter, 1994)¹. Nesta mesma linha, surge Stainback & Stainback (1999, p. 11), que afirma: “Escola Inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares”. Deste modo, proporciona-se a igualdade de oportunidades a todos os alunos para aprenderem juntos. Zabalza (1999) define Escola Inclusiva como sendo aquela que inclui e dá uma resposta educativa de qualidade a todas as crianças e jovens sem excepção. Para este mesmo autor, as escolas inclusivas desenvolvem uma filosofia pedagógica que valoriza

¹ In Parecer 3/99 de 17 de Fevereiro

positivamente a diversidade, pondo em marcha uma bateria de estratégias de apoio aos alunos, para que estes alcancem o máximo de desenvolvimento de que são capazes.

Nesta perspectiva, Fonseca (2001, p. 12) afirma que “a escola inclusiva, significa assegurar a todos os estudantes sem excepção, independentemente da sua origem sócio-cultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas (...)”.

Inclusão, “significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severa, na classe regular com apoio dos serviços de educação especial (...). Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as severas, na classe regular” (Correia, 1999, p. 33). Assim, a escola terá de se organizar de modo a eliminar barreiras, colmatar dificuldades e adaptar-se aos seus alunos, tendo em conta as diferenças de cada um e as necessidades individuais. Uma escola inclusiva ultrapassa a mera integração de alunos com necessidades educativas especiais e promove uma pedagogia centrada na criança, onde as aprendizagens devem ser adequadas às necessidades e interesses do sujeito. “Falar em inclusão em educação é, por consequência, falar numa perspectiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais” (Warwick, 2001, p. 112). Assim, surge o conceito de escola inclusiva numa óptica de educação voltada para o sucesso educativo de todos os alunos, visando proporcionar aos cidadãos com deficiência, uma vida mais activa e participante na sociedade, em geral. Uma escola inclusiva veio provocar uma mudança de mentalidades e tornar a sociedade receptiva e aberta, respeitadora da diferença, no sentido de acentuar as potencialidades de cada indivíduo. “A inclusão de todos os alunos ensina ao aluno portador de deficiências e a seus colegas que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade” (Stainback & Stainback, 1999, p. 250). Com efeito, a inclusão fornece uma vida social mais vasta e enriquecedora para as crianças e jovens portadoras de deficiência facultando-lhes a sua integração no meio onde vivem. Ora, uma escola inclusiva proporciona ganhos no desenvolvimento pessoal e social, tanto dos alunos com deficiência, como dos seus pares sem deficiência, tornando estes últimos mais sensíveis à diversidade. Assim, a criação de um ambiente positivo e confortável é fundamental para que todos os alunos obtenham sucesso e ganhos nas suas vivências educativas (Nielsen, 1999).

Sendo a escola um local onde as crianças convivem lado a lado, uma pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre alunos com necessidades educativas especiais e os seus pares, desenvolvendo nestes últimos a capacidade de aceitação e valorização das diferenças.

Neste sentido, a escola tem de identificar e satisfazer as necessidades de todos os seus alunos, adaptando-se aos diversos ritmos de aprendizagem. “Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz” (Declaração de Salamanca). É através de currículos adequados, de uma organização pedagógica flexível, de uma utilização eficaz de recursos e da articulação apropriada com a comunidade, que a escola, enquanto instituição, promove o desenvolvimento harmonioso dos seus destinatários. “Nas escolas e aulas inclusivas é dada ênfase à construção da comunidade escolar: pais, professores, alunos e sociedade em geral. As suas vantagens podem concretizar-se na capacidade que estas escolas têm em proporcionar a todo o corpo discente não só apoio académico mas também social” (González, 2003, p. 63). Através das interações desenvolvidas no seio de uma escola inclusiva “os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares” (Stainback & Stainback, 1999, p. 23).

A edificação de uma verdadeira escola inclusiva não é tarefa fácil, pois carece de um grande envolvimento por parte dos intervenientes no processo educativo, ultrapassando barreiras que, por vezes, são grandes entraves a uma prática pedagógica promotora da inclusão das crianças com NEE. “Só através do conhecimento será possível que as atitudes mudem e que os educadores se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com necessidades educativas especiais (NEE)” (Nielsen, 1999, p. 11). O desenvolvimento da inclusão depende em grande medida das estratégias que os professores adoptam para que todos os alunos participem plenamente na sua própria aprendizagem. “Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação (...)” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 110).

Fomentar a escola inclusiva é tarefa duma equipa multidisciplinar, a qual deve seguir uma estratégia do tipo “pensar em grupo é pensar melhor”, pois só assim se pode explorar todas as opções potenciais de inclusão e não só as mais correntes, acessíveis ou

tradicionais (Fonseca, 2002). Por isso, concordamos que o sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários (Declaração Salamanca, 1994).

Caminhar no sentido de uma escola inclusiva é ajudar a ultrapassar as barreiras que os alunos possam vir a encontrar no âmbito do seu processo educativo, permitindo, deste modo, a realização do seu potencial de desenvolvimento (Vaz, 2007). É, pois, na esfera da inclusão escolar que os alunos com deficiência procuram colmatar as suas necessidades educativas especiais.

1.3 – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola do Ensino Regular

Ao falarmos de alunos com necessidades educativas especiais, pensa-se de imediato em alguém que é diferente para menos, comparativamente com as outras crianças da sua faixa etária. Se nós, enquanto professores, permitirmos, esta diferença acentua-se paulatinamente sendo a criança alvo de uma desvalorização. Desta forma, estes alunos serão pouco solicitados para os trabalhos ou brincadeiras inter-pares, não desenvolvendo assim as suas aptidões.

Presentemente e contrariando esta ideia, existem documentos legais, referidos neste trabalho, que evidenciam e promovem o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (particularmente, neste caso, os alunos com Trissomia 21), utilizando todo o seu potencial a nível físico, intelectual, criativo, emocional e social. Só assim, poderão viver como cidadãos válidos, autónomos e ajustados à sociedade onde estão inseridos. Acreditamos que a valorização pessoal conquistada numa escola e, essencialmente, no convívio com os seus servirá de base para os relacionamentos sociais.

Como foi referido anteriormente, um dos desafios que se coloca a uma Escola Inclusiva é, sem dúvida, prestar uma resposta educativa eficaz a todos os seus alunos, promovendo o desenvolvimento pessoal e social com vista a torná-los, futuramente, sujeitos dinâmicos na sociedade. Deste leque, fazem parte integrante os que manifestam necessidades educativas especiais e que partilham o mesmo espaço educacional, que os

desprovidos de um qualquer défice. “A expressão criança com necessidades educativas especiais refere qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos factores capacidade/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas (Nielsen, 1999, p. 11).

Landívar e Hernández (1994) entendem que os alunos e alunas têm necessidades educativas especiais quando estas derivam de uma incapacidade, sobredotação ou qualquer outra circunstância associada e que limitam as suas capacidades pessoais. “O termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica” (Wedel, citado por Bairrão Ruivo)². Uma concepção de escola capaz de combater estas diferenças deve ter por base uma mudança organizativa, tanto ao nível metodológico, como ao nível curricular beneficiando, assim, os alunos com necessidades educativas especiais, mas também os outros. Enveredando por este caminho, estamos a ter sempre presente que “se os alunos são diferentes, aprendem de forma diferente” (Lieberman, 2003, p. 92).

Assim, para que crianças diferentes possam atingir as suas metas em situação análoga à dos seus pares, é necessário que o seu atendimento educativo seja alvo de serviços especializados. Como se disse atrás, os “alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (Correia, 2003, p. 17). Neste sentido, “o conceito de necessidades educativas especiais está relacionado com as ajudas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo crescimento pessoal e social” (Bautista, 1997, p. 10). A intervenção pedagógica na escola terá que ter uma dimensão total que não abranja unicamente a dimensão ensino/aprendizagem, mas também a dimensão social do aluno. Alguns alunos necessitam de aprender coisas diferentes das do currículo ‘normal’, de modo a desenvolver competências em áreas tais como, por exemplo, a socialização, a independência pessoal, entre outras, propícias a um bem-estar físico e psicológico das nossas crianças.

Considerando que “as necessidades educativas especiais abarcam, portanto, um conjunto de situações, tal como deficiência mental, deficiência visual, deficiência

² In Parecer 3/99 de 17 de Fevereiro

auditiva, problemas motores, problemas de comunicação, perturbações emocionais e dificuldades de aprendizagem” (Correia, 2001, p. 135), urge, igualmente, equacionar um conjunto de propostas de intervenção que reflectam os princípios de uma Escola Inclusiva. É com base no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro que, em Portugal, se alicerça a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais em escolas do ensino regular, procurando assim, o rumo a uma Escola Inclusiva. “A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos” (Nielsen, 1999, p. 23). Regra geral, a ideia de necessidades educativas especiais, surge associada à ideia de pessoa com deficiência, a que os sistemas educativos devem procurar responder. “Há uma necessidade educativa especial quando uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afecta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo” (Vieira & Pereira, 1996, p. 39). Assim, o termo deficiência adquire, no campo das necessidades educativas especiais, um sentido mais amplo que abarca vários domínios. A fim de direccionar uma intervenção profícua, impõe-se, definir o que se entende por deficiência. Ainda, segundo Vieira e Pereira (1996, p. 39), deficiência é “uma perturbação ao nível do funcionamento de um órgão resultante de uma doença que o afectou” a qual vai quase sempre provocar uma incapacidade a um qualquer nível. “O sujeito deficiente é, portanto, aquele que deve suportar uma desvantagem na sua relação com o mundo circundante” (Vayer & Roncin, 1992, p.19).

É verdade que, frequentemente, a pessoa deficiente encontra obstáculos, quer ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social, quer na sua inserção no mundo que o rodeia. Aqui, desde cedo a escola tem um papel de destaque na forma como actua perante estas crianças. Importa, pois, ter “uma nova visão da pessoa com deficiência e olhá-la muito mais pelo lado das capacidades do que das incapacidades...” (Vieira & Pereira, 1996, p. 40). De acordo com Rebelo (2008), o mais importante é reconhecer e identificar a deficiência, receber e procurar formação, o mais completa possível, sobre ela, ponderando as possibilidades de reabilitação e aplicando respostas educativas adequadas a um desenvolvimento harmonioso. Ignorá-la ou não a aceitar é desperdiçar oportunidades que poderão contribuir de uma forma importante para o bem-estar e a felicidade a que todo o cidadão tem direito, seja ele deficiente ou não. Com efeito, a implementação de uma resposta educativa eficaz é um contributo fundamental para que

as crianças e jovens portadoras de deficiência e, conseqüentemente, com necessidades educativas especiais se sintam valorizadas.

Neste sentido, o professor surge como um agente relevante em todo este processo, pelo que é sobre o seu papel num contexto inclusivo que falamos no ponto seguinte.

1.4 – O Papel do Professor nas Turmas de Regime Inclusivo

Sendo a escola inclusiva uma escola atenta à diversidade, está iminente uma mudança de atitude ao nível de toda a comunidade educativa e de uma maneira especial nos professores, atendendo a que estes são os agentes directamente implicados na intervenção educativa. Na perspectiva de Ruela (2000), cabe aos professores definir estratégias adequadas e flexíveis de modo a respeitar o ritmo de cada um. Com esta nova fase reconhece-se às crianças com necessidades educativas especiais o direito de frequentar a escola regular, em igualdade de circunstâncias dos seus pares.

Ainscow (1997) formulou, em conjunto com os colegas, uma tipologia de seis ‘condições’ que parecem ser factores de mudança das escolas. São elas:

- Liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;
- Estratégias de coordenação;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Utilizando esta tipologia como um guia, é possível delinear algumas mensagens importantes acerca da reestruturação que pode ser necessária no âmbito de uma escola, se se pretende preparar os professores para considerarem novas perspectivas na resposta às dificuldades educativas. Os docentes têm de ajustar os seus métodos de trabalho à heterogeneidade de alunos existentes nas turmas do ensino regular, não descurando as características e necessidades específicas de cada um. “O êxito da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à diversidade na sala de aula” (Clark e colaboradores, 1995, citado por Wolger, 2003, p. 128). Neste sentido, o papel do professor de Educação Especial deve enfatizar a colaboração com o professor de ensino

regular e promover respostas educativas de qualidade à diversidade presente nas turmas do ensino regular (Morgado, 2003).

Para que a escola paute a sua actuação por uma verdadeira inclusão é fundamental que os professores “disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios; os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e saibam fomentar a auto formação dos professores; (...)” (Costa, 1996, p. 154).

Pretende-se evidenciar que para promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos é necessário estar receptivo a novas estratégias e é imprescindível que os professores sejam flexíveis e demonstrem abertura a novas metodologias, pelo que é imprescindível a formação contínua nesta área como momento de troca de experiências e sensibilização para o recurso a novas estratégias. Defendemos que o papel do professor é conhecer os seus alunos, tomar consciência da heterogeneidade existente na turma e procurar compreendê-la. “No mesmo sentido, as boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam formas de diferenciação no seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos do grupo, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos” (Morgado, 2003, p. 80).

Uma intervenção educativa junto de alunos com deficiência, e como tal com necessidades educativas especiais, num contexto inclusivo, implica um trabalho cooperativo entre professores do ensino regular e professores de educação especial, sendo que a cada um cabe um papel específico. Segundo Correia (2001), a docência deve ser assistida, ou seja, o professor de educação especial e, até, o psicólogo escolar devem trabalhar muito directamente com o professor da turma, na classe ou fora dela, devendo cada um dos profissionais e pais ter uma participação muito mais activa no processo ensino/aprendizagem.

“O professor do ensino regular deve estar constantemente a recolher informação sobre determinada criança que venha a permitir-lhe não só elaborar programas educacionais consonantes com as suas áreas “fortes” e “fracas”, mas também que lhe possa proporcionar indicadores sobre o atingir de objectivos propostos e mudanças comportamentais pretendidas” (Correia, 1999, p. 74).

É o professor do ensino regular que tem a seu cargo o aluno com necessidades educativas especiais, numa aula inclusiva. Assim, deve ter formação em diversos aspectos, tais como o trabalho em equipa e a elaboração de adaptações curriculares com

vista à inclusão destes alunos. Paralelamente, deve proporcionar-lhes todos os apoios de que necessita para que possam permanecer na sua turma (González, 2003). Ainda esta mesma autora, defende que em relação ao professor de educação especial, este tem à sua responsabilidade a sensibilização dos vários intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim construir o leque de apoios necessários. Com efeito, entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial há uma diferenciação de papéis, no entanto “deve existir entre ambos uma relação e comunicação permanente, que abranja tarefas importantes como: a) Cooperação na elaboração das adaptações curriculares e/ou programas de desenvolvimento individual das crianças integradas. (...); b) o acompanhamento dos programas das crianças integradas. Na avaliação e seguimento conjunto dos programas ir-se-ão adequando conteúdos, actividades e material, de modo a encontrar formas possíveis de aprendizagem e de contactos sociais para todas as crianças da sala” (Bautista, 1997, pp. 49, 50).

“Paralelamente o professor deve adoptar um papel activo ao longo do percurso escolar dos alunos (alterando e modificando o que considerar adequado às características de cada um), conjugadas com as condições disponíveis na sua classe” (Santos & Morato, 2002, p. 152). Todavia, há a ponderar que os professores do ensino regular em muitas circunstâncias não se consideram como preparados para gerir de forma adequada as dificuldades inerentes à diversidade dos alunos (Morgado, 2003).

O papel dos professores numa aula inclusiva, assim como a qualidade do seu trabalho nas respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos no âmbito da educação especial, pode ser influenciada positiva ou negativamente, pela presença de um professor com ou sem formação específica. “O facto de muitos professores de apoio educativo não possuírem formação especializada coloca obstáculos à eficaz colaboração com os seus colegas de ensino regular, pois a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores de ensino regular uma atitude de reserva e de baixa expectativa” (Morgado, 2003, pp. 82, 83).

A escola, ou seja, todos os profissionais que lá existem, devem acreditar na possibilidade de sucesso dos seus alunos, designadamente dos alunos com necessidades educativas especiais, responsabilizando-se pela aprendizagem de cada um (Correia, 2001).

Porém, uma parte dos estudos consultados refere que muitos professores ainda manifestam alguma resistência à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, essencialmente dos que têm deficiência mental, sendo que as razões apontadas passam por problemas estruturais da escola (recursos humanos insuficientes), instalações inadequadas, recursos materiais precários, pouco trabalho cooperativo. É nesta falta das condições que muitos professores do ensino regular se refugiam e a adoptam como justificação para evitarem enfrentar uma situação que os assusta e com a qual não sabem lidar, remetendo muitas vezes a sua resolução para fora da sala de aula (Ainscow, 1997). Por vezes “observa-se que a falta de recursos humanos e financeiros transforma aquilo que se chama educação inclusiva numa *full inclusion* forçada, isto é, a colocação de um aluno com NEE na sala regular sem nenhum atendimento especial (Mattos, 2004, p. 59). Por vezes estas situações conduzem os professores a adoptar uma visão mais céptica sobre a inclusão. “Apesar de ser inquestionável em termos éticos a importância da Escola Inclusiva nos tempos actuais, ainda se detectam muitas resistências veladas de professores, de decisores políticos, de administrativos, de outros pais, etc., quando não assumem outras posições mais discordantes” (Fonseca, 2002, p. 19).

Contudo, os professores conscientes do seu papel de educadores não descuram o facto de que cada aluno é um aluno diferente e, seja essa diferença de que nível for, tem direito a uma resposta educativa adequada, a qual passa inevitavelmente pelo currículo desenvolvido na escola.

2 – Escola Inclusiva com base na Mudança do Currículo

Uma escola inclusiva tem por princípio atender todos os alunos tendo em conta as suas diferenças, é portanto uma escola aberta “a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na *diferenciação curricular inclusiva*, construída em função dos contextos de pertença dos alunos (...) (Sanches & Teodoro, 2007, p. 114). Uma resposta eficaz às necessidades educativas especiais de cada aluno que conduza ao sucesso educativo passa, entre outros pressupostos, pela implementação de um currículo adequado ao seu perfil e onde se respeitem as particularidades de cada um. A este propósito, Correia (2003, pp. 34, 35)

afirma que devem “ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação”.

Assim, parece-nos pertinente abordar, de seguida, algumas questões relacionadas com a noção de currículo e a forma como através dele, chegar às necessidades educativas dos alunos, num contexto inclusivo.

2.1 – Conceito de Currículo e suas Implicações Pedagógicas

Muitas são as reflexões sobre a natureza/essência do currículo, o que ele deve ensinar, que valores e ideologias deve transmitir. “Por currículo tem-se entendido muita coisa, consoante as épocas, os contextos e os pontos de vista teóricos de que se parte” (Roldão, 1999, p. 14).

Até há poucos anos atrás, a noção de currículo que cada um de nós possuía estava estreitamente ligada ao conceito de programa. “Integram-se, nesta tradição, as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” (Pacheco, 1995, p. 13). Roldão (1999) afirma, ainda, que na linguagem do senso comum vem-se associando currículo a programas e a disciplinas, ou a um novo nome para práticas velhas. Para o público em geral, o essencial do currículo é o que os alunos aprendem de visível na escola.

Presentemente, sabe-se que o currículo constitui um dos factores que maior influência possui na qualidade do ensino (Fontes, s/data), sendo que, todo o processo educativo alicerça o seu desenvolvimento na elaboração de um currículo.

Segundo Puigdemívol (1996), entende-se por currículo um conjunto de elementos que permitem explicar a actividade educativa e sobre quem pode incidir, directa ou indirectamente, sendo os principais protagonistas os alunos, os professores, mas também a família e a administração.

Currículo é definido, por Ribeiro (1993), sob duas dimensões distintas. Pode ser visto como algo que visa atingir objectivos, ou como interacção e processo em curso. Assim, na primeira perspectiva, o currículo define-se como “plano”, anterior à situação

de ensino-aprendizagem, na segunda perspectiva, o currículo descreve-se como interacção e experiência actual de aprendizagem.

Do mesmo modo encontrámos este vocábulo definido como sendo uma especificação precisa de objectivos procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (Bobbitt citado por Silva, 2000), sendo que o currículo é sempre o resultado de uma selecção (Silva, 2000).

O currículo é a concretização da posição da escola face à cultura. O conteúdo cultural de uma sociedade é a condição básica e lógica do ensino e, por sua vez, o currículo é a estruturação sob chaves psicopedagógicas dessa cultura, exprimindo o papel social da instituição escolar, sendo que é nesta que se realiza, em grande parte, através do currículo ou das actividades, as aprendizagens culturais. Assim, o currículo é, pois, a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação, entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos, entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (Gimeno, 1988).

Numa mesma linha de pensamento surge-nos um outro autor que aponta o currículo como um conjunto de experiências planeadas e organizadas pela escola ou mesmo experiências vividas pelos educandos sob a orientação directa da escola (Ribeiro, 1993).

Para Zabalza (1992), a ideia de currículo (identificada com projecto educativo integrado) deverá incorporar novas dimensões e condições de desenvolvimento curricular até agora esquecidas ou transformadas em meros recursos retóricos. A palavra-chave nesta concepção curricular de escola é a Integração. Este mesmo autor, defende ainda que currículo deverá ser entendido como um espaço decisional em que tanto a comunidade escolar ao nível da escola, como o professor ao nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção.

O currículo é entendido como “o conjunto das experiências vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (Pacheco, 1996, p. 17).

Também Roldão (1999) define currículo como conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos.

É precisamente nesta linha actual de concepção curricular, que se justifica uma reformulação das terminologias e concepções necessárias para compreender cabalmente o modelo de desenho curricular adaptado. Por um lado, temos que considerar o projecto

do desenho curricular, por outro, o desenvolvimento do currículo. O desenho curricular, em sentido restrito, engloba as actividades educativas que proporcionam informações concretas sobre o que ensinar e sobre a maneira de as levar a cabo, quando e como. O desenvolvimento do currículo é pôr em prática o projecto com as necessárias adaptações, modificações e enriquecimento (Zabalza, 2000). A este respeito, Kelly (1981) emprega o conceito de desenvolvimento curricular baseado na escola para indicar um currículo adaptado às necessidades e diferenças individuais dos alunos, o que conduz a uma diversidade que é indispensável para dar a todos os alunos uma experiência educacional significativa.

Atendendo à diversidade da população que frequenta as nossas escolas, entenda-se que o desenvolvimento de um currículo que seja inclusivo para todos os alunos implica as definições actuais de aprendizagem. Currículos inclusivos são baseados numa visão de aprendizagem como algo que acontece quando os alunos estão activamente envolvidos em compreender as suas experiências (Sá, s/data).

O que as várias teorias sobre currículo procuram fazer, é justificar por que razão determinados conhecimentos são escolhidos e outros não. Entre outros investigadores, surge Silva (2000), que não define concretamente o que se entende por currículo. Todavia, afirma que o mais importante é as práticas que emergem em torno do currículo e as teorias que lhe estão subjacentes.

Como podemos observar e constatar, o conceito de currículo está, de um modo geral, amplamente associado a uma série de procedimentos, que visam sempre alcançar um caminho que permita a promoção do sucesso escolar de todos os indivíduos, tendo sempre em conta as suas diferenças. Segundo Ainscow (1997), abordar o currículo de uma forma inclusiva significa que todos os alunos devem ter um currículo comum garantindo um ensino com níveis diversificados, baseado em actividades que permitam aos alunos ‘aprender fazendo’ e que todos tenham a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas actividades da classe.

Autores como Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross (1988), citados por Santos & Morato (2002), distinguem vários modelos de currículos:

- a) Currículo geral onde todos os alunos devem atingir as mesmas metas;
- b) Currículo geral com algumas modificações, aponta para que os alunos com necessidades educativas especiais cumprem o currículo “regular” mas com algumas adequações nas metas;

c) Currículo geral com modificações significativas, onde se verifica a necessidade de maior adaptação das actividades às características do aluno;

d) Currículo especial com adição, em que as necessidades educativas especiais são atendidas permitindo incursões no currículo ‘normal’;

e) Currículo especial, o qual é praticado apenas quando o nível de deficiência não permite o acompanhamento em classes regulares.

Para estes últimos casos, Pollway e colaboradores (1989) também citados por Santos & Morato (2002) propõem, entre outros, os modelos funcionais com base no treino vocacional, na vida adulta ou na adaptação pós-escolar. Fino (1993, p. 18) considera o currículo funcional como benéfico “porque se destina a desenvolver competências que permitam ao indivíduo com deficiência intelectual funcionar o mais autónomo e eficientemente possível nos diferentes ambientes em que vive e/ou terá de viver num futuro mais ou menos próximo”. Esta é uma forma de promover a dignidade humana das pessoas com deficiência mental, apostar na sua autonomia e, consequentemente, numa melhor qualidade de vida, visando uma adaptação eficaz às condições do meio ambiente em que se integram. Para tal, é necessário que, na sua escolaridade, sejam utilizadas estratégias diversificadas, flexíveis e adequadas a cada caso. É nesta perspectiva que surge a flexibilidade do currículo, da qual se fala no ponto seguinte.

2.2 - Gestão Flexível do Currículo e Necessidade de Mudança

A escola e os seus currículos devem corresponder ao ritmo de mudança e das necessidades sociais e económicas, que se vão fazendo sentir.

Apesar da facilidade de informação a que a maioria das crianças e jovens têm acesso, a escola continua a desempenhar funções insubstituíveis, proporcionando no seu currículo um conjunto de saberes nucleares de cada disciplina. O currículo “constitui-se cada vez mais como campo crítico da aquisição dos saberes de referência e das competências para aprender sem as quais o acesso à informação e, sobretudo, a sua conversão em conhecimento se tornarão exclusivo de alguns e agravarão a exclusão de muitos numa sociedade dominada e estratificada pelo acesso ao saber” (Roldão, 1999, p. 17).

Ainda na perspectiva de Roldão (1999), o currículo académico deve integrar um conjunto de aprendizagens em função de cada contexto, das variáveis sócio económicas, valores e ideologias. Cabe à escola e aos professores tomar decisões sobre o que devem ensinar e porquê, como, quando e com que meios. Devem gerir o currículo em função da sua comunidade escolar. Neste contexto de mudança e de optimização das competências dos alunos relativamente às necessidades sociais, a escola teve de reformular, não só a sua organização e modo de funcionamento, como também a prática pedagógica dos docentes.

Genep (1985) citado por Vieira & Pereira (1996, p. 55) defende que “ao utilizar o currículo, o educador necessita de ter a abertura e flexibilidade necessárias para explorar tudo o que seja passível de contribuir para que os alunos alcancem o máximo de desenvolvimento pessoal e possam participar tanto quanto a sua situação o permita na vida da família, na casa, no grupo de amigos, na sociedade, (...)”.

Os professores detentores de um conhecimento específico da sua profissão, passam a ser ouvidos e têm um papel mais interventivo. Neste ponto de vista, Sá (s/data) defende que os professores têm não só que se envolver a nível local, no desenvolvimento curricular, mas também serem capazes de fazer adaptações curriculares nas suas turmas. Cabe-lhe a responsabilidade de tomar decisões relativas ao currículo, sua avaliação e respectivo ajustamento.

Com a gestão mais autónoma das escolas pretende-se encontrar o caminho certo, para chegar ao público alvo e conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares, que lhes permitam uma integração, com êxito, na sociedade. À massificação do acesso à educação segue-se a massificação do sucesso, ou seja, a escola desejavelmente deverá garantir, a todos, a qualidade do ensino. Nesta perspectiva, Roldão (1999) diz que assume particular importância o projecto curricular de escola, onde serão definidas as aprendizagens e competências indispensáveis que o aluno deve adquirir na escola, bem como os métodos que considera mais adequados para conseguir o sucesso. “Surge, assim, a necessidade da diferenciação curricular, da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, em especial dos alunos com necessidades educativas especiais, sejam elas decorrentes ou não de deficiências” (Costa, 2000, p. 4).

O currículo nacional, na medida em que contém referências de uma sociedade, servirá de estrutura ao currículo contextualizado que cada escola constrói “para que se contemple as situações e características dos diversos contextos” (Leite, Gomes &

Fernandes, 2001, p. 16). Essa apropriação face à situação real, que leva à tomada de decisões, à construção e gestão dos currículos, com o objectivo de alcançar determinada aprendizagem, assume a forma de projecto curricular. Para a sua concepção e elaboração será necessária a definição e previsão de campos de desenvolvimento – programas – e linhas de organização e métodos de aprendizagem para os alunos próprios daqueles contextos (Roldão, 1999).

Assim, e com o intuito de dar respostas claras e construtivas à diversidade dos alunos, surgem as adaptações curriculares, as quais visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que mostram necessidades educativas especiais, tendo como referência a elaboração do projecto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar (Sá, s/data). As escolas que caminham no sentido da inclusão devem identificar e dar resposta às diferentes necessidades dos seus alunos, adequando currículos, estratégias pedagógicas e recursos humanos e materiais, aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem. Neste sentido e, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos, não devem ser os alunos a adaptarem-se aos currículos, mas sim os currículos a adaptarem-se às necessidades dos alunos. “A experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 18). Certamente, se as adequações efectuadas ao currículo tiverem em conta os princípios da inclusão e corresponderem às necessidades educativas especiais exigidas por cada aluno, proporcionarão uma maior motivação para a aprendizagem e, conseqüentemente, mais sucesso educativo.

2.3 – Perspectivar a Adequação Curricular num Contexto Inclusivo

Ao longo da história do sistema de ensino, em Portugal, os currículos eram concebidos e construídos a nível central e os professores passavam-nos à prática, cumprindo-os escrupulosamente. O professor era um mero executor. “O professor era visto como o grande responsável do ensino, mas também como funcionário do Ministério da Educação que responde perante ele através das avaliações. Hoje por causa da alteração dos currículos, por causa da autonomia escolar, por causa da participação da comunidade envolvente na escola, da flexibilização na organização das actividades

educativas em torno do projecto-escola, é posto perante muitas funções, algumas ainda indefiníveis que lhe alteram o estatuto profissional e de responsabilidade social clássico” (Ambrósio, 1999, p. 40).

Atendendo ao que, presentemente, se entende e espera de um currículo, “os professores devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que ocorre” (Ainscow, 1997, p. 25). Nesta perspectiva, o docente passa a relacionar-se de outra forma com o currículo, pois é ele próprio, em conjunto com os alunos, quem vai seleccionar a matéria com a qual vai trabalhar. Há, ainda, autores que defendem para o professor um “papel de mediador entre aquilo que vai ser o futuro dos jovens e aquilo que a comunidade envolvente espera desses jovens.

Perante esta atitude, o professor passa de executor a decisor e gestor do currículo, exercendo a sua actividade como mediador entre o conteúdo do currículo nacional estabelecido superiormente e as opções do projecto da escola, contemplando as características dos alunos. De facto é ao professor que cabem as responsabilidades da gestão do processo de desenvolvimento curricular. Para além de ser detentor de saberes científicos e pedagógicos, o professor tem a seu cargo as opções curriculares que a escola actual exige, a gestão de processos para fazer aprender todos utilizando estratégias adequadas e, ainda, a análise e confronto de soluções pedagógicas (Roldão, 1999). Seguindo, ainda, a linha desta mesma autora, gerir o currículo implica diferenciar opções em função do público-alvo, diferenciar os projectos curriculares de escola, de turma, diferenciar os métodos pedagógicos e as actividades. Reforçando esta mesma filosofia, Fontes (s/data) afirma que o currículo está permanentemente a ser construído. Na prossecução dos objectivos definidos para o currículo, os professores não realizam simples operações mecânicas. Embora apliquem o currículo para atingirem certos objectivos, podem sempre seleccionar e organizar as experiências de aprendizagem, adaptando, assim, o currículo. “Os/as professores/as são, neste processo, uma peça fundamental como configuradores de práticas de gestão curricular que sejam indutoras de mudança e de melhoria da qualidade da educação” (Leite, Gomes & Fernandes 2001, p. 7).

Importa referir que gestão curricular é a análise do currículo como um todo, tendo em vista o desenvolvimento do próprio currículo. A estratégia de resposta às necessidades educativas especiais é vista como a adequação progressiva do Currículo Nacional, destinada a conseguir um equilíbrio, o mais estreito possível, entre a

normalidade e a maior eficácia na promoção de desenvolvimento integral dos alunos (Bautista, 1997).

Num sentido de sucesso educativo dever-se-á gerir autonomamente o trabalho a desenvolver, diferenciando estratégias para pôr em prática as suas opções e prioridades de aprendizagem, tendo como objectivo primordial, melhorar a qualidade de ensino de todos os alunos, não descurando os que possuem necessidades educativas especiais. É aqui que cabe a importância de fazer uma adaptação curricular, isto é, os temas devem ser tratados de acordo com os instrumentos de conhecimento de que os sujeitos dispõem. O currículo é determinado pelo contexto e nele adquire diferentes sentidos, conforme os diversos protagonistas (Fontes, s/data). Adapta-se, quando se oferecem actividades que conduzam à construção de aprendizagens significativas, novas, mais complexas e com acréscimo de competências. Landívar e Hernández (1994) definem adaptações curriculares como as modificações que são necessárias realizar nos diversos elementos do currículo, para os adequar a diferentes grupos e pessoas, às quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. Com efeito, todos os alunos devem completar com sucesso uma educação ‘básica’, através dum acesso idêntico ao currículo comum. A forma como a escola se organiza para dar resposta à diversidade das necessidades dos alunos, tem, assim, que sofrer mudanças ao nível conceptual e estrutural para que todos os alunos possam atingir o objectivo do ensino básico, apoiados de forma adequada.

Como tal, numa perspectiva de flexibilização, o meio escolar deverá delinear algumas adequações curriculares, ajustando o currículo que se pretende desenvolver junto dos alunos, com vista a responder às necessidades de todos, incluindo os que denotam necessidades educativas especiais. “As respostas educativas que venham a ser decididas e implementadas deverão sempre partir do currículo comum da escola regular e das necessidades educativas específicas dos alunos, realizando-se em seguida as adaptações e lançando mão dos recursos e dos serviços que se revelem necessários” (Correia, 1999. p.105).

Neste sentido e numa óptica de autonomia, o ponto de partida da adaptação curricular é moldar o Currículo Nacional ao Projecto Curricular de Escola. É no projecto de escola que se devem contemplar as actividades e serviços de que os alunos podem necessitar. “A resposta educativa adequada para os alunos com NEE terá o seu melhor instrumento num Projecto Curricular de Escola aberto à diferença” (Bautista,

1997, p. 17). Adaptar o currículo não pressupõe redução ou eliminação de conteúdos, mas antes tornar as aprendizagens acessíveis a todos os alunos, tendo em conta as suas diferenças. Segundo Puigdel·lívol (1996), o processo de adequação curricular consiste em encontrar e em sermos conscientes, paulatina e colectivamente, da autêntica intencionalidade da nossa actividade educativa, dos resultados e, a partir daí planificar as acções mais adequadas para melhorar a nossa prática pedagógica.

No caso das crianças com necessidades educativas especiais, é necessário que lhes sejam facultadas diferentes condições de acesso ao currículo, tendo em conta o nível de competência de cada uma. “O currículo escolar é o referente básico para a identificação e avaliação das necessidades educativas especiais” (Bautista, 1997, p.13). Segundo este mesmo autor, as adaptações curriculares para este grupo de alunos deverão ter em linha de conta, para além das estratégias pedagógicas e metodologias a utilizar, as condições físicas, ambientais e materiais; o tipo de comunicação a desenvolver; a participação em tarefas escolares e os equipamentos específicos.

Uma parte significativa do sucesso da integração/inclusão pode situar-se na capacidade de resposta curricular que a escola pode proporcionar ao aluno; uma resposta que não diga somente respeito às matérias académicas, mas que valorize, sobretudo, as experiências, potencialidades, valores e interesses de cada um. “O sucesso de um currículo é a sua flexibilidade e possibilidade de adaptação às capacidades e motivações das pessoas a que se destina” (Rodrigues, 2001, p. 30).

Desta forma, e atendendo à caracterização dos alunos, “as adaptações a fazer ao projecto curricular de turma para dar resposta às necessidades educativas especiais de alguns alunos variam, por isso, conforme as problemáticas dos alunos, mas também conforme o modo como a escola e os professores perspectivam o currículo” (Madureira, 2003, p. 105). Todo este processo de adaptação curricular deverá, ao longo do ano, estar aberto a constantes alterações e avaliações, de forma a promover o sucesso educativo de todos.

O grande desafio consiste em distribuir os recursos escolares, permitindo, assim, a existência de recursos suplementares para os alunos que apresentem maiores dificuldades e, paralelamente se garantam oportunidades de aprendizagem mais eficazes para todos. Seguindo a linha de orientação constante na Declaração de Salamanca (1994) todo o cidadão, é cidadão de pleno direito não pela sua igualdade, mas pela aceitação da sua diferença.

Rodrigues (2001) afirma que assumir uma abordagem flexível ao currículo é meio caminho andado para que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças. Deste modo, o meio escolar deve assegurar e adequar o direito à educação e aprendizagem a todos os alunos, respeitando os que são diferentes. Só assim, faz sentido pensar no conceito de Escola Inclusiva onde todos deverão desenvolver a sua escolarização, juntos. A escola deverá “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso educativo, através de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (Declaração Salamanca, 1994). Asín (1993) defende que a inclusão deve ter, lado a lado, alunos sem e com necessidades educativas especiais a trabalharem idêntico currículo, só que a diferentes níveis e com recursos didáticos e técnicos distintos, adaptados às suas diferenças e às suas capacidades.

Quando as necessidades educativas especiais são no âmbito da deficiência mental, as adequações têm por base o currículo comum, mas enfatizam o potencial dos alunos, apontando para o desenvolvimento pessoal e social destes, numa perspectiva futura de integração na sociedade. “Os indivíduos com deficiência mental necessitam de aprender a realizar tarefas que os ajudem a desenvolver competências de trabalho a que possam recorrer nas situações do quotidiano” (Nielsen, 1999, p. 51).

“O currículo regular sofre cortes e modificações substanciais (em termos do conjunto das disciplinas do currículo ou relativamente a disciplinas específicas), organizando-se fundamentalmente em torno das “aptidões básicas” (Correia, 1999, p. 114). Na prática, e no caso dos alunos com deficiência mental, estas alterações curriculares são consubstanciadas num Currículo Específico Individual, de acordo com a lei vigente, Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, já abordada anteriormente. A intervenção educativa e pedagógica, junto de alunos com deficiência mental, pautada por um currículo desta natureza tem por “objectivo último a inclusão do aluno num envolvimento o menos restritivo possível através de um conjunto de estratégias no processo de ensino-aprendizagem que apelam para uma diferenciação curricular estruturada sob as necessidades práticas e de funcionalidade que colmate as necessidades adaptativas dos indivíduos, a fim de permitir a todos a adopção de condutas e atitudes socialmente aceites (papel da escola inclusiva)” (Afonso & Rodrigues, 1996, citados por Santos & Morato, 2002, p. 156).

É, pois, importante que a escola regular desenvolva formas de organização e de intervenção pedagógica, de modo a responder o mais adequadamente à diversidade dos alunos.

Conclusão

Ao longo dos tempos, a concepção de escola tem vindo a sofrer reformas consideráveis em relação aos princípios que a regem. Passou-se de uma escola segregadora dos alunos afectados por algum problema ou deficiência, para uma escola aberta a todos. Dentro dos documentos legais que servem de base à implementação de práticas educativas, onde todas as crianças têm acesso a uma educação no ensino regular junto dos seus pares, independentemente das suas condições físicas e mentais, ou seja, a uma escola inclusiva, destacamos a Declaração de Salamanca realizada em Espanha, no ano de 1994. Efectivamente, este documento veio impulsionar a mudança de paradigma “e incitar a sociedade, sobretudo nos países que a subscreveram, a divulgá-la, promovê-la e aplicá-la, através duma planificação e intervenção educativas, nos respectivos sistemas nacionais de ensino e educação” (Rebelo, 2008, p. 95).

A inclusão resulta de um complexo processo de mudanças necessárias para definir e aplicar soluções adequadas, as quais passam, obviamente pela perspectiva de uma intervenção centrada num currículo aberto, flexível e adequado. Uma visão de escola verdadeiramente inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais, onde se enquadram os portadores de deficiência mental, denuncia uma adaptação programática aos vários estilos e ritmos de aprendizagem.

“Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham coragem de correr riscos” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 109).

Os professores têm um papel preponderante, tanto na concepção das respostas educativas, como na sua implementação.

No capítulo seguinte, tendo em conta os princípios de uma escola inclusiva, fazemos uma abordagem das implicações pedagógicas, ao nível da intervenção educativa junto de alunos com Trissomia 21, assim como apresentamos o quadro conceptual desta problemática, enquadrando-a nas características da deficiência mental.

CAPÍTULO II

TRISSOMIA 21 E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Introdução

A Trissomia 21 é a síndrome de malformações congénitas mais frequente, atingindo aproximadamente um em cada 600 nascimentos¹. Também conhecida por Síndrome de Down ou mongolismo e “causada por uma anomalia cromossómica, esta deficiência implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como também na área da linguagem. É a anomalia cromossomática que mais comumente se reconhece como estando associada a deficiência mental” (Nielsen, 1999, p. 121). Com efeito, embora exista um conjunto de características específicas desta problemática, ela enquadra-se no leque da deficiência mental, sendo que o grau de deficiência é bastante variável e assume muitas das particularidades imputadas ao deficiente mental. O nascimento de uma criança com Trissomia 21 é, muitas vezes, um acontecimento embaraçoso para aqueles que a atendem. As dificuldades vão desde a capacidade da família para aceitar a criança e ajudá-la no seu desenvolvimento ao longo da vida, até à sua inserção na sociedade, passando, obviamente, pela sua inclusão no meio escolar. Como para qualquer outra criança, é na idade escolar que se abrem novos desafios e se alarga o âmbito das inter-relações, esperando-se que, na escola, se potenciem as suas capacidades e se desenvolvam competências, com vista à sua inserção na sociedade, como um cidadão de plenos direitos. “Assim a criança com T21 é compreendida como uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que, inserida num contexto ecológico estimulante e adequado, consegue evoluir de acordo com os padrões regulares esperados para o seu contexto sociocultural e escalão etário” (Santos & Morato, 2002, p. 42). A inclusão destas crianças no sistema regular de ensino é desejada por famílias, escolas e professores, que se propõem a assumir esse desafio. É neste campo que recai a tónica deste capítulo. Iniciamos com um primeiro ponto, onde fazemos uma abordagem a questões inerentes à deficiência mental, no sentido de enquadrar a Trissomia 21. Falamos, de seguida, na etiologia e características associadas a este síndrome e, por fim, no último ponto, tentamos dar uma perspectiva de como a intervenção educativa pode ser concretizada num contexto inclusivo.

¹ In <http://malhatlantica.pt/ecae-cm/Down.htm>

1 – A Deficiência Mental

A presença de indivíduos com deficiência na sociedade é uma realidade verificada através dos tempos. De facto, ao “longo da história das civilizações, os deficientes umas vezes foram bem tolerados ou acolhidos, sendo apoiados e considerados parte integrante do grupo social a que pertenciam, outras vezes foram desprezados ou abandonados e, até, eliminados do grupo e da sociedade a que pertenciam (..) (Rebelo, 2008, p. 90). Hoje em dia, as mentalidades são outras, trilhando-se já o caminho de uma sociedade inclusiva que aceita todos e a todos pertence, tendo por lema o direito à dignidade individual, à privacidade, à escolha de informação, aspectos estes que devem orientar as práticas de diagnóstico e intervenção (Alonso & Bermejo, 2001).

Dentro do quadro conceptual de deficiência, surgem diversas ramificações, que vão desde as sensoriais, às físicas, às motoras, até às mentais. É nesta última que a educação requer um maior investimento na forma como dá resposta, uma vez que “o deficiente mental depara-se com uma série de problemas específicos na formação da sua personalidade” (Bautista, 1997, p. 218). A criança portadora de deficiência mental “necessita de, diariamente, ser submetida a experiências enriquecedoras” (Nielsen, 1999, p. 48). Assim, ao longo de todo o seu processo evolutivo, deve usufruir de apoios que facilitem o seu processo de aprendizagem e abram horizontes à sua integração e participação social. Não se pode duvidar que apresentam um handicap nas suas capacidades cognitivas, o que provoca certas necessidades diferenciadas. Deste modo, precisam de uma resposta adaptada para alcançarem o objectivo principal, que é a sua inclusão na comunidade (Muntaner, 1995).

Na literatura consultada verifica-se que o conceito de deficiência mental tem sofrido diversas transformações ao longo dos tempos. Com efeito, tem “havido numerosas tentativas no sentido de se definir deficiência mental. Muitas áreas – entre elas a medicina, a psicologia, o serviço social e a educação – têm se preocupado com crianças e adultos deficientes mentais, e cada uma delas vê a condição a partir de sua própria perspectiva” (Kirk & Gallagher, 1996, p. 120).

Segundo Bautista (1997), existem três correntes que suportam a definição de deficiência mental:

- 1- A corrente psicológica ou psicométrica, impulsionada por Binet e Simon, onde o deficiente mental é todo o indivíduo que apresenta um défice ou uma diminuição das capacidades intelectuais, medida em testes e expressa em termos de quociente de inteligência (Q.I.).
- 2- A corrente sociológica ou social, preconizada por Doll, Kanner e Tredgold, defende que o deficiente mental é aquele que apresenta uma maior ou menor dificuldade de se adaptar ao meio social onde vive e de levar uma vida autónoma.
- 3- A corrente médica ou biológica afirma que a deficiência mental tem um substrato biológico, anatómico ou fisiológico e manifesta-se durante o desenvolvimento até aos 18 anos de idade.

Tendo em conta estas três dimensões a Organização Mundial de Saúde (OMS) define que os deficientes mentais são “indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está claramente associada a uma alteração dos comportamentos adaptativos” (OMS, 1968, citada por Bautista, 1997, p. 210).

Embora a definição anterior continuasse a ser muito utilizada internacionalmente, a Associação Americana para a Deficiência Mental adopta uma outra definição: “A deficiência mental refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo. Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo” (Correia, 1999, pp. 54-55).

Para além das correntes enumeradas, existem outras, das quais, segundo Bautista (1997), se destacam duas: A corrente comportamentalista e a corrente pedagógica. Em relação à primeira, a tónica assenta na influência do meio ambiente sobre a deficiência mental. O défice mental é um défice de comportamento que deverá ser interpretado

como produto da interacção de quatro factores: 1) biológicos passados (genéticos); 2) biológicos actuais (fármacos, cansaço...); 3) história anterior de interacção com o meio (Reforço); 4) Condições ambientais presentes. No que diz respeito à segunda, o deficiente mental será o indivíduo que tem maior ou menor dificuldade em seguir o processo regular de aprendizagem e que, por isso, tem necessidades educativas especiais, isto é, carece de apoios e adaptações curriculares que lhes permitam seguir processo regular de ensino. O importante é compreender as dificuldades e potencialidades dos alunos para adaptar o ensino às suas características.

A noção de deficiência mental está, normalmente, associada a uma inteligência deficitária. “É caracterizada por um funcionamento intelectual inferior à média (...) isto é, definido como um resultado de QI de aproximadamente 70 a 75 ou abaixo, baseado na avaliação que inclui um ou mais testes de inteligência administrados” (Luckasson e colaboradores. 1992, p. 5). Quando se trata de determinar o grau da deficiência, as técnicas mais utilizadas são as psicométricas, as quais têm por base o Quociente Intelectual (QI). O conceito de QI foi introduzido por Daniel Stern, e é definido por uma ponderação entre a idade cronológica e a idade mental (Bautista, 1997). Assim, são descritos pela Organização Mundial de Saúde cinco níveis de deficiência mental, cada um com características específicas e tendo em conta o nível de QI dos indivíduos: 1) Deficiência Mental Limite ou *Bordeline* (QI 68-85); 2) Deficiência Mental Ligeira (QI 52-68); 3) Deficiência Mental Moderada (QI 36-51); 4) Deficiência Mental Severa (20-35); 5) Deficiência Mental Profunda (<20).

Embora tenha havido muitas formas de classificar os indivíduos deficientes mentais, incluindo os termos acima referidos e usados pela *Associação Americana de Deficiência Mental*, foram também utilizados outros termos, nomeadamente, educáveis, treináveis e graves/profundos, sendo que estes adquiriram um significado mais voltado para a educação e respectivas implicações (Kirk & Gallagher, 1996). Contudo, existe um paralelismo, sendo que uma criança deficiente mental educável corresponde a uma deficiência leve e a criança deficiente mental treinável equivale à deficiência moderada.

A *Associação Americana para a Deficiência Mental*, em 2002, com base em avanços da investigação neste campo, adopta o conceito introduzido por Luckasson e colaboradores (1992, p. 5), segundo o qual a “Deficiência Mental refere-se a limitações substanciais na funcionalidade presente. É caracterizada por um

funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que é concomitante com limitações relacionadas com duas ou mais das seguintes áreas das competências adaptativas: comunicação, autonomia pessoal, autonomia em casa, competências sociais, autonomia na comunidade, saúde e segurança, habilidades académicas, lazer e emprego. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos”.

Esta definição de Luckasson e colaboradores (1992) remete-nos para uma nova abordagem baseada num novo quadro de referência, onde a ênfase é dada ao meio onde se insere o indivíduo. Assim, a “responsabilidade da existência de deficiência, que anteriormente pertencia exclusivamente ao indivíduo, passa agora com esta nova definição por uma actuação conjunta com o envolvimento” (Reiss, 1994, citado por Santos & Morato, 2002, p. 27). Ainda, segundo os mesmos autores, outra inovação nesta definição é a noção da importância que tem o envolvimento e o seu impacto no desenvolvimento humano. Assim, consideram-se, prioritariamente, as relações que um deficiente mental estabelece com o meio envolvente, sendo este visto como um conjunto diverso de oportunidades de aprendizagem. Neste enquadramento, “o conceito de QI (quociente de inteligência) perde importância e ganham relevo os aspectos sociais relacionados com a deficiência” (Palha, 2005, p. 8).

Também nesta perspectiva, Alonso e Bermejo (2001) adoptam esta definição e associam deficiência mental a atraso mental, definindo este conceito como sendo uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que se manifesta em habilidades adaptativas práticas, sociais e conceptuais. Segundo estes autores, também é defendido que esta incapacidade começa antes dos 18 anos.

A linha de pensamento aceite pela *Associação Americana para a Deficiência Mental* (1992) visa, fundamentalmente, por um lado a conceptualização alargada da deficiência mental, por outro evitar que se realize um diagnóstico apenas com base no quociente de inteligência e, ainda, relacionar as necessidades individuais com os tipos de apoio apropriados. “A tarefa essencial não é diagnosticar e classificar os indivíduos com atraso mental (...) mas avaliá-los de modo multidimensional, baseando-se na sua interacção com os contextos nos quais se desenvolvem e, a partir daí, determinar os tratamentos e os serviços de que necessitam para o seu desenvolvimento e para a sua inclusão na comunidade” (Alonso & Bermejo, 2001, p. 11). Todavia, alguns contextos

médicos-pedagógicos utilizam, ainda, a diferenciação dos vários níveis da deficiência mental (*Bordeline*, educável, treinável e profundo/ dependente). Com o intuito de esbater esta postura e potenciar as capacidades dos indivíduos, através de uma intervenção centrada no meio, a evolução do conceito de deficiência mental vem, actualmente, basear-se, não nas necessidades propriamente ditas dos sujeitos decorrentes da deficiência em questão, mas sim no tipo de apoio que tais necessidades exigem. “Nesta perspectiva, o enfoque não vai para a definição das capacidades cognitivas dos sujeitos, mas sim para o tipo e duração de apoios que estes necessitam” (Santos & Morato, 2002, p. 19). Neste sentido, a *Associação Americana para a Deficiência Mental* (1992) define os seguintes tipos de apoios:

- 1) Intermitentes (apenas quando necessário - natureza episódica);
- 2) Limitados (por um período de tempo);
- 3) Extensivos (regular de longa duração num envolvimento determinado);
- 4) Permanentes (em diferentes áreas implicando mais que um técnico).

Nesta linha, os apoios devem ser baseados em princípios funcionais. Este novo sistema de classificação considera a existência de áreas fortes e fracas, implica uma dinâmica transdisciplinar, dá lugar à não estigmatização e objectiva-se a aquisição de competências (Santos & Morato, 2002). Se, na realidade, pretendemos criar uma escola inclusiva, onde todos os alunos aprendem em igualdade de circunstâncias tem que se “maximizar o potencial adaptativo e de aprendizagem de todas as crianças da comunidade escolar, o que pressupõe obviamente a criação: de serviços de suporte, de adaptações psicopedagógicas, de modificações curriculares, de processos de avaliação dinâmica e longitudinal, etc” (Fonseca, 2002, p. 19).

As capacidades funcionais da pessoa com deficiência mental poderão melhorar, na realidade, se houver uma aplicação adequada dos apoios necessários, podendo afirmar-se “que, geralmente, o funcionamento da pessoa com atraso mental irá progredir se lhes forem proporcionados os apoios apropriados durante um período de tempo continuado” (Alonso & Bermejo, 2001, p. 8).

No sentido de delinear as respostas mais adequadas às necessidades de cada indivíduo, estão inerentes ao processo de identificação da deficiência mental três etapas fundamentais: diagnóstico (determina a elegibilidade para os apoios), classificação e

descrição (identifica áreas fortes e fracas e a necessidade de apoios) e perfil e intensidade dos apoios necessários (Santos & Morato, 2002).

1.1 – Da Deficiência Mental à Trissomia 21

As criança portadoras de deficiência mental, na grande maioria das vezes, apresenta dificuldades ou atraso no seu desenvolvimento, o que vai, mais cedo ou mais tarde, interferir com o seu desempenho escolar.

“O deficiente mental será o indivíduo que tem uma maior ou menor dificuldade em seguir o processo regular de aprendizagem e que por isso tem necessidades educativas especiais, ou seja, necessita de apoios e adaptações curriculares que lhe permita seguir o processo regular de ensino” (Bautista, 1997, p. 211). O aluno com deficiência mental apresenta muitas dificuldades de inclusão, numa escola que focalize as suas aprendizagens nos conteúdos académicos e que ponha em prática, predominantemente, um tipo de educação que se reduza ao ensino/aprendizagem académico, em vez de ampliar o seu domínio a tudo o que representa a formação para a vida, o desenvolvimento de procedimentos, atitudes, valores ... (Landíver & Hernández, 1994).

Através de alguns estudos experimentais demonstrou-se que os indivíduos deficientes mentais se distinguem dos outros, por possuírem características muito próprias, as quais têm de ser contempladas, aquando da elaboração do seu programa educativo. Só deste modo estamos a promover o total desenvolvimento destas crianças (Bautista, 1997). De facto, “o atraso mental define-se como uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização de determinadas competências da vida diária. Devem existir limitações funcionais relacionadas não só com a inteligência conceptual, mas também com a inteligência prática e com a inteligência social” (Alonso & Bermejo, 2001, p. 6).

Caminhando no sentido de colmatar, de alguma forma, estas limitações, é importante que a comunicação e a linguagem constituam campos predominantes no trabalho com as crianças com deficiência mental. É nas trocas comunicacionais que se processa e desenvolve o seu potencial. Através do processo de comunicação, os

“indivíduos que apresentam deficiência mental desenvolverão de forma diferente as suas competências académicas, sociais e vocacionais, dependendo o grau dessa diferença do facto de a deficiência ser ligeira, moderada, severa ou profunda” (Nielsen, 1999, p. 50). Há, ainda, a considerar que em qualquer um dos referidos graus, a educação destas crianças deve sempre proporcionar situações positivas de aprendizagem, tendo em conta os aspectos sociais e afectivos. O contrário pode comprometer a disponibilidade do aluno para efectuar aquisições, prejudicando os resultados esperados dessa mesma aprendizagem (Bautista, 1997).

Nas respostas educativas, “passa a dar-se importância às potencialidades e às competências, à possibilidade de incrementar o funcionamento adaptativo, à importância de um contexto normalizado e à provisão de serviços individualizados e apropriados à idade” (Alonso & Bermejo, 2001, p. 30). O sucesso da estratégia de intervenção passa necessariamente por uma atitude construtiva, envolvendo profissionais especialistas de várias áreas.

Segundo Muntaner (1995, p. 124), “a escola deve dispor de equipas que permitam um desenvolvimento e uma formação integral destes alunos com necessidades educativas especiais, numa linha de normalização e de integração. Sem estas equipas, em muitos casos, a limitação do currículo é inevitável”. Perante estes pressupostos, e sendo as necessidades educativas especiais decorrentes da deficiência mental, parece-nos importante que os técnicos envolvidos na intervenção pedagógica possibilitem a estas crianças, oportunidades de acesso à escola e de progressão na sua aprendizagem. No momento de planificar qualquer intervenção educativa, dever-se-á pensar que a deficiência mental tem diversas causas e, deste modo, provoca diferentes capacidades de aprendizagem e diferentes níveis de desempenho nas crianças.

Importa referir que existem muitas condições hereditárias ou congénitas que são responsáveis por muitos casos de deficiência mental. Todavia, a maior parte dos casos de deficiência mental podem ser atribuídos a irregularidades genéticas ou a anomalias cromossómicas, onde se enquadra a Síndrome de Down (Nielsen, 1999).

Nem sempre, ao longo dos tempos, foi esta a nomenclatura utilizada para definir este tipo de deficiência mental. Inicialmente denominada de Mongolismo, só posteriormente lhe foi atribuído o nome de Síndrome de Down ou Trissomia 21. Segundo Rodríguez (1996), o termo “mongolismo” surge no século XVII e referia-se a

uma degeneração da raça humana. A designação de Síndrome de Down aparece na sequência de um estudo levado a cabo, em 1866, por um médico britânico – John Langdon Down – o qual reconhece a existência de um grupo de pessoas que apresentam particularidades específicas e descritas com base num morfotipo, associado à deficiência mental. Em 1959, uma equipa de investigadores introduz a noção de Trissomia para caracterizar estes indivíduos como portadores de uma anomalia genética. Portanto, “o Síndrome aparece por estarem presentes na célula 47 cromossomas em vez dos 46 que existem numa pessoa normal” (Bautista, 1997, p. 225). O cromossoma extra é no número 21, daí a designação cumulativa, desta deficiência, como Trissomia 21. “Os progressos registados na área da biologia molecular permitiram que, em 1959, Jerome Lejeune descobrisse o cromossoma 21 extra, responsável por este tipo de desordens de desenvolvimento (Nielsen, 1999, p. 121). A diferença cromossomática causa limitações nas funções do cérebro e essas diferenças traduzem-se no que chamamos deficiência mental (Stray-Gundersen, 1986), ou seja, a profusão de material genético existente no terceiro cromossoma implica desequilíbrios ao nível do funcionamento do cérebro.

Diferentes autores alertam para que as pessoas com Trissomia 21 sejam sempre entendidas virtualmente, como alguém que tem um nível de compromisso de dificuldade intelectual e não como, antigamente, a literatura psicométrica sustentava, que, como padrão, a maioria desta população evoluía até à idade escolar situando-se nesta fase num nível de deficiência grave e uma minoria (10%) caracterizava-se por apresentar um nível de deficiência profunda (Morato, 1994, citado por Santos & Morato, 2002). Deste modo, a criança com Trissomia 21 manifesta dificuldades na organização da memória, na abstracção e dedução, uma vez que as alterações cerebrais inibem as funções cerebrais de captar, armazenar e reunir informação. Asín (1993, p. 187) afirma que, “a Trissomia-21 ou Síndrome de Down foi descrita na sua etiologia por Lejeune em 1959; actualmente constitui a principal causa congénita da deficiência mental de todas as etiologias que se conhecem”.

Morato (1995) define a Trissomia 21 como sendo uma alteração na organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma extra nas células do organismo, ou por alteração de um dos cromossomas do par 21,

através de uma permuta de partes com outro cromossoma, de outro par de cromossomas.

“Causada por uma anomalia cromossomática, esta deficiência implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como também na área da linguagem” (Nielsen, 1999, p. 121). Segundo Bautista (1997, p. 230), “se avaliarmos a facilidade de aquisição dos *skills* correspondentes a cada etapa de desenvolvimento, as crianças com Síndrome de Down apresentam atrasos consideráveis em todas as áreas”. A maioria das crianças com Trissomia 21 apresenta um défice cognitivo, todavia em dimensões muito variáveis, sendo que, um modo geral, o défice cognitivo vai de ligeiro a moderado, podendo ainda ser grave, embora com pouca incidência (Palha, 2005). No entanto, estudos realizados acerca do desenvolvimento cognitivo destas crianças revelam que elas percorrem as mesmas fases que as crianças sem qualquer limitação, embora de uma maneira mais lenta. A diferença reside, tanto no modo como processam a informação vinda do exterior, como no estilo cognitivo que apresentam (Rodríguez, 1996).

Nesta perspectiva, só conhecendo essas diferenças e as características peculiares de uma criança com Trissomia 21, “a qual é portadora de uma anomalia cromossômica que implica perturbações de vária ordem” (Bautista, 1997, p. 225), se poderá trilhar caminhos e delinear estratégias para promover a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, por parte das referidas crianças. Importa referir que existem factores fundamentais na sua educação, tais como uma intervenção precoce estimulante, o ingresso na escolarização em idade pré-escolar o mais cedo possível, a continuidade de uma total integração em turma do ensino regular, aquando a sua entrada no ensino básico, o envolvimento activo da família, entre outras (Cuilleret, 1984). O objectivo fundamental de uma intervenção apropriada, logo nos primeiros anos de vida “é conseguir que a criança com síndrome de Down, ou com outro défice, ultrapasse as progressivas etapas do seu desenvolvimento da forma mais adequada e correcta possível, com o mínimo atraso em relação aos progressos obtidos pelas crianças sem dificuldade, que servem de modelo ou de padrão de desenvolvimento” (Troncoso & Cerro, 2004, p. 20).

Embora a gravidade do atraso de desenvolvimento nas crianças com Trissomia 21 seja variável de umas para outras, verifica-se uma constância individual considerável na rapidez do desenvolvimento global, ao longo da idade pré-escolar (Bautista, 1997).

Efectivamente, o grande contributo para minorar as limitações das crianças com Trissomia 21 e permitir o seu desenvolvimento global é sem dúvida a estimulação precoce, feita pelos pais e por todos os responsáveis pela sua educação. “As investigações já realizadas provaram que a estimulação em idades precoces é necessária, para que a criança possa atingir todo o seu potencial” (Nielsen, 1999, p. 125). Não nos podemos esquecer que estas crianças têm que vencer muitos obstáculos e que é necessário muito treino, trabalho e paciência para equilibrar o ritmo da aquisição das capacidades motoras, sensoriais e intelectuais.

2 – Etiologia e Caracterização da Trissomia 21

Como foi já mencionado anteriormente, a Trissomia 21 é uma das anomalias genéticas, mais frequentes na deficiência mental, a qual surge devido à presença de um cromossoma suplementar nas células do corpo. “As pessoas nestas condições têm 47 cromossomas ao invés dos 46 normais. (...). O *cariótipo* ou retrato preparado do padrão de cromossomas indica a presença de um cromossoma extra no par 21. Tal condição leva à deficiência mental moderada ou leve, acrescida de vários problemas de audição, formação do esqueleto e do coração” (Kirk & Gallagher, 1996, p. 129).

De todas as anomalias cromossomáticas, a Trissomia 21 é aquela em que se regista maior prevalência de casos. Calcula-se que 1 em cada 800 a 1100 nados vivos é afectado por ela. Nos Estados Unidos, anualmente nascem cerca de 5000 crianças com este problema (Nielsen, 1999, p. 121). Em Portugal, não existem dados fidedignos acerca da incidência desta deficiência. No entanto, para a natalidade actual é de esperar que, em cada ano, nasçam 100 a 120 crianças com Trissomia 21 e, no geral, deverá haver 12000 a 15000 indivíduos afectados por este problema (Palha, 2005).

Apesar de tudo, estes números têm vindo a diminuir devido aos avanços da ciência no campo da genética, apostando-se na prevenção. Na verdade, “até à última década, o diagnóstico da síndrome de Down, assim como de várias condições patológicas, só era feito aquando do nascimento da criança ou até mais tarde. O

desenvolvimento de uma nova técnica de diagnóstico, a amnioscentese², permite o diagnóstico muito precoce” (Kirk & Gallagher, 1996, p. 130).

Do que se conhece acerca da Trissomia 21, deduz-se que “não é uma doença curável, embora através do estudo das possíveis causas e do conhecimento actual sobre o assunto se possam extrair três aspectos fundamentais para uma prevenção eficaz: a idade da mãe; o aconselhamento genético e a amniocentese” (Bautista, 1997, p. 229).

Não estão identificados os factores que intervêm para que se produza esta anomalia, o que torna difícil determinar uma causa específica. No entanto, parece haver consenso entre todos os especialistas relativamente à multiplicidade de factores etiológicos que interactivam entre si, dando origem à Trissomia 21. Porém, desconhece-se exactamente a forma como se relacionam entre si, pelo que, sempre que falarmos das possíveis causas fá-lo-emos com toda a precaução, pois não se pode interpretar esta patologia como tendo por base uma relação directa causa-efeito (Bautista, 1997).

Apesar de não se identificarem os factores que intervêm no aparecimento desta anomalia, a idade da mãe aparece como um importante factor de risco. Há estudos já realizados, os quais apontam para que quanto mais idade tiver a mãe, maior probabilidade de risco existe para o nascimento de uma criança com Trissomia 21. Estes estudos estimam que sendo a idade da mãe entre 20-24 anos, o risco é de 1 nascimento em cada 2500. Estes números aumentam à medida que a idade da progenitora avança, verificando-se 1 em cada 100 casos, para uma idade entre os 40-44 anos, sendo que a partir dos 45 anos, surge uma criança para em cada 35-50 nascimentos³.

² A *amniocentese* é um método de diagnóstico pré-natal que consiste na aspiração transabdominal duma pequena quantidade de fluido amniótico da bolsa amniótica, que envolve o feto. É tipicamente aconselhada aos pais perante a probabilidade de deformações genéticas durante a gravidez. Este procedimento pode ser realizado logo que exista quantidade suficiente de fluido (líquido amniótico) em volta do feto, para que possa ser recolhida uma amostra com segurança, em alguns casos chega a fazer-se a cerca de 13 semanas de gestação, embora o período mais comum seja entre as 15 e 20 semanas. As amostras demoram geralmente 2 semanas a produzir resultados. Este método implica alguns riscos, e a recolha de líquido amniótico deverá ser feita apenas por técnicos especializados. A amniocentese é sobretudo utilizada para avaliação citogenética, permitindo detectar a existência de trissomia 21 (principal responsável pelo síndrome de Down) (Wikipédia, a enciclopédia livre, consultada em 2 de Agosto 2009)

³ In *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial* (1985).

Segundo Abroms e Bennett (1980) citados por Kirk & Gallagher (1996), os dados recentes apontam para mais de 50 por cento das crianças com Trissomia 21 terem nascido de mães com mais de 35 anos, não se sabendo bem a razão exacta da relação entre o avanço da idade e essa condição. No entanto, não se deve concluir que a causa exclusiva do cromossoma extra é da mãe. O pai contribui com o cromossoma extra em 20 a 25 por cento dos casos.

Para além deste factor etiológico – idade – os estudos referem que aproximadamente quatro por cento dos casos de Trissomia 21 “são devidos a factores hereditários: casos de mãe afectada pelo síndrome; famílias com várias crianças afectadas; casos de translocação num dos pais e casos em que existe a possibilidade de que um deles, com aparência normal, possua uma estrutura cromossómica em mosaico, com maior incidência de células normais. Apesar disto, não está demonstrado que esta característica seja mais frequente em pais de crianças com Síndrome de Down do que em pais de crianças normais” (Bautista, 1997, p. 228).

Este mesmo autor refere que o aparecimento desta anomalia genética pode, ainda, ter como possível causa um conjunto de factores externos, tais como:

- Processos infecciosos: pensa-se que os agentes víricos mais significativos são os da hepatite e da rubéola;
- Exposição a radiações: a dificuldade no estudo deste factor, que se identifica com o desenvolvimento genético, reside no facto das radiações poderem causar alteração anos antes da fecundação. Há estudos que apontam realmente para uma maior incidência deste síndrome quando os pais estiveram expostos a radiações;
- Agentes químicos: existem alguns que podem determinar mutações genéticas (por exemplo: alto teor de flúor na água e a poluição atmosférica);
- Problemas de tiróide da mãe: é outro factor considerado por alguns autores;
- Imunoglobulina e tiroglobulina: o seu elevado índice no sangue materno é, também, apontado como estando em relação com o aparecimento da síndrome, sendo que o aumento de anticorpos está associado ao avanço da idade da mãe;
- Deficiências vitamínicas: os especialistas consideram que uma hipovitaminose pode favorecer o aparecimento de uma alteração genética.

A Trissomia 21 não escolhe etnias, nem classes sociais e pode ocorrer em todas as populações humanas, manifestando-se por três tipos diferentes⁴:

1 – Por erro da distribuição do material genético, que se produz no momento da fecundação, aquando da primeira divisão celular. Neste caso, a criança terá três cópias de todos os genes presentes no cromossoma 21. É a forma mais frequente de produzir o mongolismo e supõe-se que este tipo abarca, aproximadamente, 90 % dos casos. É a chamada *Trissomia Homogénea*.

2 – Pela presença de células, no organismo, com Trissomia 21 e outras normais, ou seja, existe parte extra do cromossoma 21 apenas em alguma proporção das suas células. Assim, existem duas linhas celulares, uma sem Trissomia 21 e outra com Trissomia 21, como resultado de um erro ocorrido na segunda ou terceira divisões celulares. Este tipo surge em cerca de 5% dos casos e dá-se-lhe o nome de *Mosaicismo*.

3 - O material extra poderá ser proveniente de uma translocação Robertsoniana⁵, isto é, o braço longo do cromossoma 21 liga-se topo a topo com outro cromossoma acrocêntrico (cromossomas 13, 14, 15, 21 ou 22), podendo haver assim variabilidade na região extra. A mutação pode ser uma mutação *de novo* e pode ser herdada de um dos progenitores que não apresenta a doença, pois tem uma translação Robertsoniana equilibrada. Pode-se dizer que a origem está na contribuição genética suplementar existente num progenitor. Esta é a forma hereditária da Trissomia 21, já que a translocação, normalmente, ocorre no pai ou mãe da pessoa com Trissomia. Neste caso, o pai ou mãe é um portador equilibrado da translocação, com 45 cromossomas, sendo um deles a fusão de um 14 e um 21. Este tipo de Trissomia tem uma incidência de 5% e, pela sua natureza, chama-se *Translocação*.

Os genes do cromossoma 21 são responsáveis pelas alterações do desenvolvimento de algumas partes do corpo, durante as etapas iniciais da vida do

⁴ In *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial* (1985), Wikipédia, a enciclopédia livre (consultada em 2 de Agosto 2009) e Bautista (1997).

⁵ A translocação Robertsoniana é uma forma comum de rearranjo cromossómico. Ocorre nos cinco pares de cromossomas humanos que são acrocêntricos: 13, 14, 15, 21 e 22. Recebe este nome do geneticista norte-americano W. R. B. Robertson, que foi o primeiro a observar este processo em gafanhotos, no ano de 1916. (Wikipédia, a enciclopédia livre, consultada em 2 de Agosto 2009)

embrião, no entanto, não se sabe de que forma os genes do cromossoma extra interferem sobre as sequências normais do desenvolvimento.

Geralmente, a Trissomia 21 está associada a algumas dificuldades de nível cognitivo e físico, assim como de aparência facial. Na realidade, “a aparência física destas crianças apresenta características muito particulares e específicas que, embora não sendo os indivíduos afectados todos iguais, lhes dá um aspecto muito semelhante” (Bautista, 1997, p. 227). Esta semelhança passa por um conjunto de particularidades que se apresentam comuns a todas estas crianças. De acordo com Nielsen (1999), são elas:

- Posição oblíqua dos olhos, com obliquidade da fenda palpebral e pregas de pele nos cantos interiores das pálpebras;
- Pontos brancos na íris;
- Mãos pequenas, largas, com dedos curtos mas grossos e com uma linha apenas na palma de uma ou das duas mãos;
- Uma só articulação flexível no quinto dedo, em vez de duas;
- Pés largos com dedos curtos;
- Achatamento da cana do nariz;
- Orelhas pequenas;
- Pescoço curto e cabeça pequena;
- Parte posterior da cabeça plana;
- Cavidade oral pequena;
- Língua grande e protuberante;
- Choro com gritos curtos e agudos, na infância;
- Hiperextensibilidade articular;
- Problemas a nível da fala;
- Problemas no campo da tonicidade muscular.

Segundo Escribá (2002), os problemas específicos que afectam a Trissomia 21 são vários, podendo-se destacar os problemas ortopédicos, cardiologia, hipoplasia pulmonar, gastroenterologia, hipotireoidismo congénito, luxação congénita da anca, convulsões, infecções respiratórias, problemas musculoesqueléticos e instabilidade atlantoaxial, a qual se caracteriza por “um desalinhamento das últimas vértebras do pescoço. Todas as actividades que requerem hiperextensão ou flexão do pescoço podem

causar problemas, uma vez que estes indivíduos se encontram mais sujeitos a sofrer lesões quando nelas participam” (Nielsen, 1999, p.123).

Do ponto de vista do desenvolvimento mental, alguns trabalhos comprovam que, em maior ou menor grau, parece existir nos indivíduos com Trissomia 21 problemas nalguns processos de desenvolvimento, nomeadamente, mecanismos de atenção, o estado de alerta, as atitudes de iniciativa, a expressão do seu temperamento, do seu comportamento, da sua sociabilidade, os processos de memória a curto e a médio prazo, os mecanismos de correlação, de análise, de cálculo e de pensamento abstracto e, ainda, os processos de linguagem expressiva. Verificam-se, também, problemas de visão e audição o que, obviamente, implica dificuldades nos processos de entrada de informação e seu posterior processamento cerebral (Troncoso & Cerro, 2004).

Não existe uma personalidade única nem estereotipada da criança com Trissomia 21, sendo que cada um tem a sua maneira de ser, de pensar, de falar e, como tal, é fundamental conhecê-la e respeitá-la tal como é. No entanto há nelas aspectos socioafectivos que se destacam, como o gosto pelo jogo, pela competição, a tenacidade, a imaginação e desejo de agradar e aprender. Todavia, manifestam apatia, fadigabilidade, períodos curtos de atenção e, por vezes, muita teimosia (Bautista, 1997).

A visão de educabilidade destas crianças, hoje em dia, é bem diferente de há uns anos atrás, sendo já uma realidade que passa por vários contextos. Apesar de se verificarem algumas limitações, conseguem alcançar “estádios de desenvolvimento em que a autonomia e a (melhoria da) qualidade de vida se estipulam e se definem como os pilares de toda a vivência individual (Stratford, 1985, citado por Santos & Morato, 2002, p. 41).

Apesar dos problemas apontados, as possibilidades de aprendizagem de uma criança portadora de Trissomia 21 são amplas e a sua aquisição de competências no comportamento adaptativo pode ser a de uma pessoa bem integrada familiar e socialmente.

O seu nível intelectual varia muito de uns casos para outros. Segundo Troncoso & Cerro (2004), existem dados actuais que permitem enquadrar a maioria dos alunos com Trissomia 21 num grau de atraso ligeiro ou moderado, contrastando com as descrições antigas em que se afirmava que o atraso era de grau severo. Existe, ainda, uma minoria em que o atraso é tão pequeno que se encontra no limite da normalidade e

uma franja em que a deficiência é grave, mas porque está associada a uma patologia de carácter neurológico ou porque a criança esteve privada da estimulação adequada ou não usufruiu de um ensino académico. “As pessoas com Trissomia 21 têm, de um modo geral, uma grande capacidade para trocas sociais e são alegres e cordatas, embora teimosas. Contudo, não são raras, sobretudo entre os adultos, as perturbações comportamentais e emocionais” (Palha, 2005, p. 8).

Efectivamente, nos casos em que possuem um coeficiente intelectual muito próximo da normalidade, se ao seu potencial se unir a sua excessiva afectividade e as tarefas escolares, há muitos deles que podem aprender a ler, quase com a idade dos outros meninos normais.⁶

Não obstante os condicionalismos biológicos e intelectuais revelados por muitas crianças com Trissomia 21, sabe-se agora, mercê de muitos estudos realizados, que a presença de um ambiente familiar colaborativo e carinhoso, assim como as oportunidades de intervenção escolar e social, permitem progressos significativos no seu desenvolvimento. Quando se tem em consideração as características destas crianças “e se ajustam, conseqüentemente, as metodologias educativas, melhorando as atitudes, adaptando os materiais e promovendo a motivação, os alunos com síndrome de Down são capazes de aprender muito e bem; certamente mais do que aquilo que se acreditava até agora” (Troncoso & Cerro, 2004, p. 12).

O contexto escolar é rico em experiências e pode cumprir um papel primordial no desenvolvimento de competências ao nível dos vários campos do ‘saber-ser, saber-estar e saber-fazer’. Neste sentido, a intervenção educativa e pedagógica deve seguir algumas directrizes, sobre as quais fazemos uma reflexão no ponto seguinte.

3 – Intervenção Educativa no Aluno com Trissomia 21 – Uma referência às Implicações no seu Desenvolvimento Pessoal e Social

Conhecer o portador de Trissomia 21 e como evolui, constitui o fundamento de qualquer diferenciação pedagógica, a qual deverá partir do que a criança sabe e é capaz

⁶ In *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial* (1985).

de fazer, para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. “Para o desenvolvimento da identidade é necessário partir do conhecimento da pessoa e não do défice” (Rodríguez, 1996, p. 70). Aqui, a família tem um papel preponderante, na cooperação a prestar à escola, na medida em que, é no seio familiar que há um conhecimento mais profundo da criança e, onde as interacções se iniciam e são mais intensas, quer ao nível da socialização, quer ao nível afectivo. Segundo Bautista (1997), uma família afectivamente equilibrada poderá transmitir o conhecimento que possui sobre a criança, iniciando, pois, as etapas educativas que requerem uma relação e colaboração directas entre o grupo familiar e os diferentes profissionais implicados no processo educativo. A simples constatação do nível de aprendizagem do aluno, sendo necessária, não é suficiente para tomar decisões educativas. Há que ter como referência todo o processo evolutivo da deficiência da criança e as causas dos seus problemas.

De um modo geral, “dos quadros patológicos dos diversos órgãos no Síndrome de Down destacam-se os do cérebro como a causa principal da falta de capacidade intelectual, a partir da qual se podem explicar muitos dos problemas de aprendizagem que se verificam nestes sujeitos” (Rodríguez, 1996, p. 31). As alterações cerebrais mais frequentes, neste tipo de deficiência mental, situam-se ao nível do sistema nervoso, o que vai influenciar fundamentalmente as funções do cérebro que estão ligadas a actividades cognitivas como armazenar, recapitular, integrar e conhecer a informação. Como tal, as crianças portadoras de Trissomia 21 manifestam dificuldades na organização da memória abstracta e dedutiva (Rodríguez, 1996). “Esta criança move-se por imagens (o concreto) e não por conceitos (abstracto), permanecendo mais tempo que a criança normal no pensamento concreto” (Vinagreiro & Peixoto, 2000, p. 49).

Tendo em vista promover um ambiente escolar propício à diluição das limitações destes alunos num contexto inclusivo, a legislação portuguesa, através do Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, prevê a adopção de medidas educativas, “o que significa que a escola regular deve desenvolver todas as diligências para responder aos problemas do aluno” (Correia, 1999, p. 30). Neste sentido, emerge a necessidade de planear uma intervenção baseada num Programa Educativo Individual, o qual encontra cobertura legal no seu artigo 8º e será elaborado ao abrigo do artigo 10º, cuja medida educativa deve passar por um Currículo Específico Individual (artigo 16º, ponto 2, alínea e).

Atendendo às características e potencial de aprendizagem das crianças/jovens portadoras de Trissomia 21, o seu Programa Educativo deve contemplar todas as áreas de desenvolvimento, nomeadamente a motricidade fina e grossa, a linguagem e comunicação, a socialização e autonomia pessoal e, também, o desenvolvimento cognitivo e afectivo. Na opinião de alguns especialistas, este deve ser o programa de desenvolvimento da criança normal, embora flexível e adaptado às particularidades de cada criança (Bautista, 1997). Relativamente aos alunos com deficiência mental não deverá existir uma grande diferença entre os seus currículos e os dos outros alunos da classe (Lomba, 1999). No entanto, atendendo às especificidades destes alunos, é importante que o referido programa clarifique a forma como a perspectiva funcional pode fixar os conteúdos do currículo, que poderá ser partilhado com os restantes colegas, para que o processo educativo seja todo ele orientado numa mesma perspectiva de ensino académico da sala de aula e de aprendizagem de tarefas funcionais fora desta mesma sala (Costa, 2000). Neste contexto, os “pais e os profissionais devem entender que um programa eficaz é o cerne da intervenção” (Vinagreiro & Peixoto, 2000, p. 63).

Neste âmbito e numa perspectiva de flexibilidade curricular, é possível levar a cabo um autêntico processo de adequação curricular individual e portanto, dirigido apenas a um determinado aluno, com características peculiares das necessidades educativas que manifesta. Concordamos, pois, que ao “aluno com Síndrome de Down devem ser dadas todas as oportunidades para ser bem sucedido. São várias as técnicas a que se pode recorrer, a fim de reforçar determinados conceitos. Entre elas, contam-se, por exemplo, o recurso a material audiovisual e o adequado ajustamento do tipo de tarefa a realizar e da respectiva extensão” (Nielsen, 1999, p. 124). Está provado que as crianças com Trissomia 21 necessitam de mais tempo para reagir aos estímulos e para realizarem a estruturação em termos de tempo e de espaço (Melero, 1995).

Outro aspecto a considerar, segundo Bachman (1997), é a definição dos objectivos, dando destaque à coordenação motora, ao desenvolvimento cognitivo e à estimulação da linguagem, requerendo esta última uma atenção especial. De facto, está “provado que o desenvolvimento da linguagem em crianças com Síndrome de Down sofre um atraso considerável relativamente às outras áreas de desenvolvimento” (Bautista, 1997, p. 233). Dentro do Programa Educativo, merecem especial atenção os objectivos destinados a melhorar a coordenação motora, tanto ao nível dos movimentos

grossos como finos, com a finalidade destas crianças se tornarem mais hábeis nos trabalhos. É importante que o desenvolvimento nesta área comece o mais cedo possível. A linguagem é um dos problemas que mais afecta esta deficiência. Por ser um problema grave e muito complexo adquire uma especial atenção e inclui dois factores diferentes: a fala e a linguagem⁷.

Incrementar a aprendizagem, em torno de estímulos visuais como suporte de aquisições linguísticas e, utilizar práticas pedagógicas adequados à memorização, são estratégias normalmente eficazes. Então, há que adaptar o currículo delineando objectivos, procedimentos e formas de organização que facilitem essa mesma aprendizagem (Puigdemívol, 1996). Todavia, não se deve descurar o princípio da normalização que pauta qualquer intervenção educativa com base numa “educação para todos”, como refere a Declaração de Salamanca (1994).

Sendo o aluno com Trissomia 21 incluído na deficiência mental, a “aposta é num currículo com conteúdos funcionais e num ensino que utilize metodologias adequadas a um ensino funcional” (Vieira & Pereira, 1996, p. 57), implementando-se, para o efeito, formas de aprendizagem onde os ambientes “são os da vida real ou tão próximos desta quanto possível” (Correia, 1999, p. 121). “Para conseguir realizar alguma aprendizagem, é pois, indispensável colocar estas crianças em contacto com os objectos que lhes são comuns” (Vinagreiro & Peixoto, 2000, p. 51). Os programas educacionais preocupam-se, desde cedo, com a autonomia, a escolarização e o futuro profissional das crianças/jovens portadores de Trissomia 21. Em todas as tarefas que realizamos, com vista à promoção da aprendizagem em geral das crianças com Trissomia 21, devemos ter presente que a criança deve “treinar” o seu conhecimento a todo o instante e das mais diversas formas para que, associado a situações e contextos diários, possa ser efectivamente consolidado (Cotrim & Condeço, 2001), não esquecendo que o método mais eficaz para a aprendizagem é a experiência, a manipulação, a vivência da criança.

Efectivamente, um “dos objectivos principais e mais importantes da prática educativa é o desenvolvimento social e afectivo, que não poderá ser conseguido sem

⁷ In *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial* (1985).

uma aprendizagem social que se irá adquirindo num meio normalizante, tanto no ambiente familiar como social e escolar” (Bautista, 1997, p. 247).

Neste sentido, os conteúdos académicos devem ser voltados não só para a leitura, escrita e matemática, mas também para a preparação do indivíduo para a vida, visando a sua integração na sociedade. Segundo Santos & Morato (2002), a estruturação de um currículo funcional (inventário ecológico) passa por algumas etapas fundamentais, nomeadamente: a identificação dos domínios curriculares (vocacionais, lazer, vida doméstica e comunitária); a descrição dos envolvimento actuais e futuros; a selecção das actividades úteis para o contexto ecológico do indivíduo; a análise da potencialização do seu reportório comportamental; a listagem das adaptações necessárias ao desempenho escolar; e o *design* de programas individualizados.

Assim sendo, fará parte do seu currículo a obtenção de um maior grau de independência e orientação vocacional realizada com base nas aptidões e interesses individuais. Por essa razão, os “programas devem conter objectivos mais concretos, realistas, exequíveis e funcionais do que os programas habituais” (Troncoso & Cerro, 2004, p. 20).

Atendendo a que os currículos funcionais procuram criar uma alternativa que favoreça a autonomia e a qualidade de vida, sendo que, neste “currículo não são tratadas as áreas de leitura, escrita e matemática isoladamente, mas surgem sempre integradas nas áreas casa, escola, comunidade, trabalho e lazer, contextos esses em que o indivíduo terá de revelar essas competências para usufruir de uma melhor qualidade de vida” (Fino, 1993, p. 18). A educação no período escolar deve investir na exploração de áreas que preparem a criança/jovem para enfrentar sozinha o mundo em que vive. Speck (1978) citado por Bautista (1997), aponta como áreas de intervenção a socialização, a independência, a destreza, o domínio do corpo, a capacidade perceptiva, a capacidade de representação mental, a linguagem e a afectividade. Assim, o professor terá que delinear as estratégias e os métodos mais eficientes, a fim de otimizar o processo educativo. Neste sentido, os “educadores devem pautar todas as suas estratégias de intervenção por princípios que se prendem com o desenvolvimento da criança e com o enfatizar de competências funcionais a nível da vivência quotidiana” (Nielsen, 1999, p. 125).

Uma aprendizagem adequada é de extrema importância no processo de educação, o qual determinará a vida futura das crianças com Trissomia 21, o seu bem-estar e a sua inserção na vida social. “De uma forma mais concreta, os conteúdos de aprendizagem, num processo de individualização e diferenciação curricular, encontram a sua razão de ser no facto de existir a expectativa de poderem contribuir activamente para que a vida actual e futura do aluno possa decorrer, com o máximo de autonomia possível, nos vários ambientes em que se insere” (Costa, 2000, p. 7).

Estas crianças adquirem bons níveis de autonomia pessoal e social, desde que lhes sejam dadas oportunidades através de uma intervenção direccionada aos seus problemas mais peculiares. Tendo sempre em mente que, todas as aprendizagens têm como objectivo principal a facilitação da vida futura numa perspectiva funcional, ou seja, permitir uma inclusão e participação activa e válida na vida em sociedade visando sempre uma progressiva autonomia do indivíduo, podemos concluir pela necessidade de um carácter eminentemente prático destas aprendizagens (Lomba, 1999).

Na perspectiva de Bautista (1997), a idade escolar é a altura ideal para se estabelecerem bases sólidas de relação da criança com o meio. “Se os alunos estão na escola é para fazer aprendizagens, as que forem capazes de fazer com a disponibilização de meios e métodos de que carecem, porque as aprendizagens são um meio de aceder à cidadania” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 113).

A escola é o ambiente propício às interacções sociais e onde a criança vai encontrar o seu grupo de amigos e com eles partilhar as suas vivências. “É necessário adoptar, pois, uma metodologia especial e flexível e ter sempre presente que na classe, com todas as crianças, é onde se realiza a verdadeira e autêntica integração. A experiência da integração serve, também, para enriquecermos os outros alunos desenvolvendo neles sentimentos de compreensão, responsabilidade, paciência, respeito, capacidade para saber aceitar pessoas diferentes” (Vinagreiro & Peixoto, 2000, p. 62).

O desenvolvimento das competências sociais da criança com Trissomia “constitui um dos objectivos do ensino eficaz no contexto da integração. Muitos destes alunos requerem treino de aptidões sociais que os ajudem a funcionar com sucesso na classe regular. (...) A interacção com os seus pares “normais” é saudável tanto pedagógica como emocionalmente” (Correia, 1999, p. 167). “Uma forma importante

para ajudar todas as crianças a ter sucesso na aprendizagem consiste no recurso ao que podemos chamar de poder inter-pares” (Costa, 2000, p. 187).

As relações sociais das crianças com Trissomia 21 apresentam diferenças no que respeita aos seus companheiros da turma, pelo que é fundamental que se sintam como membros efectivos do grupo. Tanto a criança/jovem com Trissomia 21 como as outras do seu grupo melhoram o desempenho social e cognitivo. Os seus colegas actuam como uma âncora, proporcionando-lhe experiências variadas, às quais a criança vai aderindo pouco a pouco, integrando-se na dinâmica relacional (Rodríguez, 1996). De acordo com investigações efectuadas neste campo, temos de partir de situações de integração se queremos melhorar o desenvolvimento afectivo-social, cognitivo, linguístico e psicomotor das crianças com Trissomia 21. Neste sentido, a aprendizagem processa-se por influencia e interacção com os outros, sendo “um dos objectivos principais e mais importantes da prática educativa, o desenvolvimento social e afectivo, que não poderá ser conseguido sem uma aprendizagem social que se irá adquirindo num meio normalizante, tanto no âmbito familiar como social e escolar” (Bautista, 1997, p. 247).

A intervenção educativa com crianças portadoras de Trissomia 21 deve pautar-se por um investimento numa pedagogia diferenciada e integrada nas estruturas/turmas do ensino regular. “É importante que as turmas inclusivas sejam ambientes nos quais os alunos se sintam seguros e tenham oportunidades para aprender sem ser indevidamente perturbados por outros alunos” (Stainback & Stainback, 1999, p. 392).

Compete-nos a nós, profissionais da educação, juntamente com as famílias, facultar a estas crianças e jovens uma vida dentro dos padrões da “normalidade” tanto quanto isso for possível. Se, na realidade, não podemos modificar a sua condição genética, podemos, em vez disso, através de uma escola inclusiva, proporcionar-lhes um ambiente acolhedor que conduza ao pleno desenvolvimento de todo o seu potencial. Por parte de todos os actores educativos será “necessário empreender esforços para eliminar ou diminuir as consequências que determinado défice possa provocar nas diversas fases do desenvolvimento e ao longo da vida” (Rebelo, 2008, p. 104).

Todavia, caminhar no sentido de uma escola inclusiva para alunos com Trissomia 21, onde a educação visa o sucesso de cada um deles e de todos, não é tarefa fácil para os intervenientes. Os professores “necessitam de formação específica que lhes

permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos” (Correia, 2003, p. 35). Na realidade, há a considerar que uma escola inclusiva se depara com muitos obstáculos, dos quais podemos elencar “a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações, mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente. É necessário começar com as condições que temos, no intuito de gerar e bem gerir as condições necessárias. Aprende-se fazendo, para fazer melhor” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 114).

Não podemos esquecer que pessoas com Trissomia 21 têm apresentado avanços impressionantes e rompido muito barreiras. Em todo o mundo, há pessoas com esta deficiência que estudam, trabalham, vivem sozinhas, constituem família, casando e tendo filhos, há mesmo aqueles que chegam a conseguir uma formação académica de nível elevado.

Conclusão

A visão tradicional de que indivíduos com deficiência mental, onde está enquadrada a Trissomia 21, deviam permanecer isolados, segredados e à margem da sociedade tem vindo a ser desmistificada ao longo dos tempos. Hoje, caminhamos no sentido de valorizar os talentos e capacidades de todos os alunos, incluindo os portadores de uma qualquer deficiência e potenciar o seu desenvolvimento, no seu contexto de vida. Esta mudança de mentalidades contribui para a construção de uma sociedade que aceita e respeita a diferença, dando a estes sujeitos possibilidade de integrar melhores e mais adequados contextos que favoreçam o seu desenvolvimento e proporcionem uma aprendizagem sistemática, desde os seus primeiros tempos de vida.

Na verdade, espera-se que o meio escolar seja sinónimo de educação inclusiva, onde as competências são adquiridas dentro e fora da sala de aula na diversidade do grupo, independentemente das condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais de cada aluno.

No quadro da deficiência mental, fruto de uma alteração genética, a Trissomia 21 é a mais frequente e caracteriza-se pela presença de um cromossoma a mais no par 21. As crianças com Trissomia 21 podem apresentar alterações significativas no processo de desenvolvimento ao nível das funções motoras e das funções mentais, e consequentemente, na aprendizagem e adaptação social. Todavia, possuem algumas potencialidades, possibilidades funcionais e necessidades concretas que necessitam de ser compreendidas e consideradas. Apresentam interesses particulares, diferentes níveis de motivação, formas peculiares de comunicar e expressar as suas necessidades, os seus gostos e sentimentos. Hoje, através da sua inclusão escolar, têm a possibilidade de contribuir com as suas aptidões, os seus méritos e as suas capacidades, tanto para o seu enriquecimento pessoal e social, como para o dos seus pares com quem interagem.

Não nos podemos esquecer que uma criança com Trissomia 21 ao ser incluída “numa escola regular “não deixa de ter” a síndrome, isto é, terá sempre o direito a ser tratada de acordo com as suas características específicas, respeitando-se a sua diversidade e as suas particularidades” (Troncoso & Cerro, 2004, p. 20). O ingresso das crianças com Trissomia 21 nas turmas/escolas do ensino regular requer dos professores uma busca de novas estratégias para o enriquecimento da aprendizagem de todos os alunos. O atendimento a estas crianças deve ocorrer de forma organizada, sistemática e gradual, sendo importante uma estimulação precoce que potencie o seu desenvolvimento.

II – PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

INVESTIGAÇÃO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRISSOMIA 21

Introdução

Compreender e procurar saber qual o entendimento dos professores do Ensino Básico, no que diz respeito à inclusão das crianças/jovens portadores de Trissomia 21 nas turmas do ensino regular, é o objectivo geral deste estudo.

Uma das maiores apostas da escola de hoje consiste em criar condições para que a generalidade dos alunos consiga ter sucesso na aprendizagem, independentemente das suas diferenças físicas, culturais, sociais, cognitivas ou outras (Ainscow, 1997).

Assim, à medida que aprofundámos a reflexão teórica e tendo em conta a nossa experiência profissional enquanto professora de Educação Especial, foi surgindo com crescente interesse, a necessidade de conhecermos melhor as ideias dos docentes em relação aos ajustes essenciais que se deverão operacionalizar na prática, para a construção de uma escola inclusiva.

Sendo que o sistema educativo português se rege pelo princípio da “Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação (...)” (Declaração de Salamanca, p. 9), parece-nos importante conhecer se a percepção dos professores, quer de Educação Especial quer do Ensino Regular, é favorável a uma dinâmica escolar que abranja os alunos com Trissomia 21 e os seus pares, num contexto inclusivo.

Após a realização da revisão da literatura onde pudemos, por um lado aprofundar temáticas e sistematizar saberes, e por outro lado, reflectir sobre a questão da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, no ensino regular, em particular dos que são portadores de Trissomia 21, partimos para o estudo empírico.

A nossa investigação assenta no paradigma quantitativo. “Os estudos de natureza quantitativa, ao visarem essencialmente a explicação dos fenómenos, seguindo uma lógica dedutiva, caracterizam-se, de uma maneira geral, pelo respeito de uma sequência de etapas (...)” (Lima & Vieira, 1997, p. 10).

O plano utilizado é do tipo não-experimental, atendendo a que não manipulamos causas ou variáveis em análise, tentando, sim, estudar relações entre elas, e descritivo, uma vez que se pretende descrever os factos analisados tal e qual se apresentam. Deste modo, pretendemos obter um conhecimento o mais preciso possível, acerca das percepções dos professores face ao processo de inclusão e dos factores que

eventualmente estarão associados às concepções dos professores face às necessidades educativas especiais dos alunos com Trissomia 21.

Para a recolha de dados construímos um instrumento específico que falaremos mais adiante. A informação será tratada informática e estatisticamente através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Scienc), na versão 17.0.

A verificação das hipóteses terá por base o teste de *Pearson*, a *ANOVA* e o teste *Mann-Whitney* consoante os casos em análise.

São objectivos específicos do presente estudo conhecer se a percepção dos professores da nossa amostra difere em função: a) do tempo de serviço docente; b) da experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21; c) dos anos de experiência com estes alunos; d) da função que desempenham na escola; e) do ciclo de ensino em que leccionam; f) da existência ou não de alunos com Trissomia 21 na escola onde trabalham.

Com a finalidade de auscultar os professores da nossa amostra sobre algum aspecto relevante acerca da problemática e não contemplado no questionário, achámos conveniente terminar com uma pergunta aberta, proporcionando, assim, aos professores a possibilidade de fazerem comentários, traduzirem as suas sugestões ou opiniões acerca da intervenção educativa/pedagógica com alunos portadores de Trissomia 21, no sentido inclusivo.

Em síntese, a nossa variável dependente é a percepção dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão dos alunos com Trissomia 21 nas turmas/escolas do ensino regular e as variáveis independentes são:

- Tempo de serviço docente;
- Experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21;
- Anos de experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21;
- Tipo de funções docentes que desempenha (professor de Educação Especial/professor do Ensino Regular);
- Ciclo de Ensino que lecciona;
- Existência ou não de crianças/jovens portadores de Trissomia 21 na própria escola.

Face ao exposto, e a fim de efectuarmos o estudo a que nos propomos, surgiu-nos como ponto de partida, para a nossa investigação, o problema que se formula na

etapa seguinte deste trabalho, passando mais adiante à descrição das hipóteses que considerámos. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a construção de uma problemática corresponde à formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação, ou seja, à pergunta que estrutura o trabalho, aos conceitos fundamentais e às ideias que inspirarão a análise.

1 – Formulação do Problema e das Hipóteses

1.1 – Problema

“Uma boa pergunta de partida visará um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 43). Estes mesmos autores sustentam que ao procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, o investigador tenta expressar da maneira mais exacta possível, o que se procura saber, elucidar e compreender melhor.

Na sequência dos nossos objectivos, formulámos o problema que serviu de base ao estudo, o qual transcrevemos de seguida.

Qual a percepção (concepções) dos Professores do Ensino Básico, em exercício de funções nas escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos, de dois agrupamentos de Coimbra, face à inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular?

A melhor forma de conduzir com ordem e rigor uma investigação é organizá-la em torno de hipóteses, uma vez que estas, por um lado traduzem o espírito da descoberta, próprio de qualquer trabalho científico, e, por outro fornecem “à investigação um fio condutor particularmente eficaz (...)” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 119). Nesta perspectiva, definimos, no ponto seguinte, as hipóteses que sustentam o presente estudo.

1.2 – Hipóteses

Como forma de dar resposta à pergunta de partida da investigação enunciamos algumas hipóteses. Importa referir que “na sua formulação, a hipótese deve, pois, ser expressa sob forma observável” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 137).

Com a finalidade de responder ao problema deste estudo e sabendo que “uma hipótese em investigação é a formulação de uma suposta relação entre duas ou mais variáveis” (Lima & Vieira, 1997, p. 12), formulámos algumas hipóteses, tendo em consideração as nossas variáveis anteriormente indicadas. Interessa mencionar que a sua formulação teve por base a revisão da literatura efectuada na parte teórica e ainda a nossa experiência profissional.

Hipótese 1 – Há uma relação positiva significativa entre o tempo de serviço dos professores do Ensino Básico, a leccionar em escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos, e a percepção dos mesmos face à Inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular.

Hipótese 2 – A percepção dos professores do Ensino Básico a leccionar em escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos, face à Inclusão dos alunos com Trissomia 21 nas turmas/escolas do ensino regular, difere em função do facto de terem ou não experiência profissional com estes alunos.

Hipótese 3 – Existe uma relação significativa entre os anos de experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21 que os professores, do Ensino Básico a leccionar em escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos, têm e a percepção dos mesmos face à Inclusão dos referidos alunos, nas turmas/escolas do ensino regular.

Hipótese 4 – A percepção dos professores do Ensino Básico a exercer funções de apoio de Educação Especial, em escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos, é significativamente mais favorável à Inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, do que a dos colegas que exercem funções docentes no ensino regular.

Hipótese 5 – A percepção dos professores do Ensino Básico a leccionar em escolas do 1º Ciclo é significativamente mais favorável à Inclusão dos alunos com Trissomia 21,

nas turmas/escolas do ensino regular, do que a dos colegas que exercem funções no 2º e 3º Ciclos.

Hipótese 6 – A percepção dos professores do Ensino Básico a leccionar em escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos onde existem alunos com Trissomia 21 incluídos, é significativamente mais favorável à Inclusão destes mesmos alunos, nas turmas/escolas do ensino regular, do que a dos colegas que exercem funções em escolas onde não existem alunos com a referida problemática.

É em torno destas hipóteses que organizamos o nosso estudo.

2 – Metodologia

“Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 120).

Neste ponto do nosso trabalho passamos a descrever o modo como seleccionámos a nossa amostra, indicaremos todas as etapas de construção do nosso questionário e falaremos dos procedimentos levados a efeito para a recolha dos dados.

2.1 - Amostra

Para levar a cabo a nossa investigação constituiu-se uma amostra formada por um total de cinquenta e dois professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, englobando docentes de Educação Especial e do Ensino Regular, distribuídos por dois Agrupamentos de Escolas da cidade de Coimbra, sendo que estes foram seleccionados de uma forma não aleatória, ou seja, trata-se de uma amostra por conveniência, constituída por sujeitos voluntários que depois de esclarecidos se disponibilizaram para participar na nossa investigação. Importa referir que, na base desta opção, estiveram critérios não só de ordem pessoal, mas também critérios que tiveram em conta a natureza do estudo.

Assim, salientamos, por um lado, o facto da localização geográfica de ambos os Agrupamentos de Escolas permitir com maior facilidade que pudéssemos estabelecer contacto com os sujeitos sempre que necessário e, por outro lado, porque tínhamos já um conhecimento prévio destes contextos escolares e mantínhamos, por isso, uma boa relação com os órgãos responsáveis, tanto de um Agrupamento como de outro. Acresce, ainda, que a investigação implica um estabelecimento de ensino sem alunos portadores de Trissomia 21 incluídos, premissa esta que o Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro onde trabalhamos cumpre e, outro, onde não se verifique a presença destes alunos, condição que, através de contactos pessoais, averiguámos existir no Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas.

Deste modo, perfazem a nossa amostra cinquenta e dois Professores do Ensino Básico a exercer funções no âmbito da Educação Especial e em exercício de funções no Ensino Regular, a leccionar em Escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos, e distribuídos da seguinte forma:

- Trinta pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro (Escolas sem crianças/jovens portadores de Trissomia 21 incluídos)
- Vinte e dois pertencentes ao Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (Escolas com crianças/jovens portadores de Trissomia 21 incluídos)

É de referir que o Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro é constituído por seis estabelecimentos de ensino e educação e tem como sede a Escola Básica com a mesma designação, a qual abarca alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos. Está implantado predominantemente em zona urbana, onde se situa a escola sede, uma Escola de 1º Ciclo e um Jardim de Infância. Conta ainda com três escolas do 1º Ciclo, em espaço residencial suburbano.

O Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas é composto por nove estabelecimentos de ensino e educação: dois Jardins de Infância, seis Escolas de 1º Ciclo e uma Escola de 1º, 2º e 3º Ciclos, sendo neste última a sede. Está implementado predominantemente numa zona urbana, todavia uma das escolas de 1º Ciclo pertence a um espaço residencial suburbano.

Apesar de as escolas não serem representativas da população a que pertencem, nem terem sido escolhidas aleatoriamente, consideramos legítima a comparação entre elas, dado que são comparáveis do ponto de vista das variáveis que importam para o nosso estudo, não se verificando, de um modo geral, diferenças significativas no âmbito da inserção social, cultural, económica, nem da caracterização do corpo docente.

Todavia, temos consciência das limitações de representatividade da nossa amostra, pelo que não pretendemos tirar conclusões definitivas nem generalizáveis a outros grupos com idênticas características.

Junto da nossa amostra procedeu-se à recolha de dados, através de um instrumento de medida que a seguir passamos a descrever.

2.2 – Instrumento de Recolha de Dados

Uma investigação de natureza quantitativa, de que o nosso estudo é um exemplo, caracteriza-se “pela utilização de técnicas rigorosas de recolha de dados, muitas delas estandardizadas, que permitem assegurar a validade e a fidelidade dos dados recolhidos” (Lima & Vieira, 1997, p. 16). Todavia, com o intuito de operacionalizar a variável dependente do nosso estudo, ou seja, a percepção dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão dos alunos com Trissomia 21, optámos por construir um instrumento de medida, dado que, aquando da pesquisa bibliográfica, não encontrámos nenhum que, cumulativamente, estivesse testado ou aferido para a população portuguesa e nos permitisse recolher a informação que pretendíamos.

Neste sentido, a técnica utilizada foi o questionário, pelo facto de pensarmos que era a forma mais fácil de administração e que ia ao encontro dos objectivos estabelecidos para este trabalho. Um inquérito por questionário “Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188).

Considerámos que este seria o instrumento mais adequado ao tipo de estudo que pretendemos efectuar, na medida em que nos pareceu, por um lado ser a maneira mais acessível de chegar aos professores e, por outro, a mais adequada às características dos indivíduos pertencentes ao grupo seleccionado. É uma técnica que nos permite o anonimato dos indivíduos inquiridos, facto este que será “positivo para a credibilidade dos dados obtidos, uma vez que o sujeito poderá sentir-se mais à vontade...” (Lima & Vieira, 1997, p. 80).

Este questionário tinha por objectivo conhecer a opinião dos professores, no que respeita ao quadro conceptual da inclusão dos alunos com Trissomia 21, em turmas do ensino regular. A primeira folha do mesmo visava obter informação sobre os dados biográficos dos sujeitos que participaram no estudo.

Com base na literatura consultada aquando da revisão bibliográfica e, tendo em conta, tanto a nossa experiência profissional neste âmbito, como as conversas informais estabelecidas com professores de Educação Especial e do Ensino Regular das nossas relações, acerca do tema, definimos as dimensões e respectivos itens, com os quais construímos o instrumento de medida aplicado.

A versão final do instrumento usado neste estudo para recolha de dados teve por base um estudo piloto que envolveu 14 professores pertencentes a vários Agrupamentos de Escolas de Coimbra, com excepção dos já referidos neste trabalho e que fazem parte integrante desta investigação. Assim, a construção do questionário considerado provisório (Anexo 1) teve como objectivo primordial testar o nível de adequação do instrumento, ao tipo de população que pretendíamos estudar. Foi nossa intenção aclarar alguns aspectos, nomeadamente, a linguagem utilizada, a formulação das questões, os assuntos abordados e respectiva pertinência.

Com efeito, numa primeira fase foi elaborado, por nós, um esboço das questões que pretendíamos abordar. Mais tarde, contámos com a colaboração da orientadora que nos forneceu elementos e nos ajudou a formular alguns itens, de uma forma mais clara, com o propósito de retirarmos a maior e melhor informação possível junto dos indivíduos, aos quais íamos passar o instrumento.

Seguiu-se uma primeira aplicação junto de professores por nós escolhidos, os quais não pertenceram à amostra final do presente estudo. Assim, foi-lhes pedido que preenchessem o referido questionário e à *posteriori* transmitissem quais as dificuldades sentidas no seu preenchimento e em que questões. Não tendo sido nosso objectivo tratar estatisticamente os dados recolhidos nesta versão preliminar, usámos a informação obtida nos encontros formais, com os referidos professores, para aferir e tornar definitivo o questionário. Decorreu, então, todo um processo de reformulação até chegar à redacção final. Na sequência deste procedimento foram introduzidas alterações pontuais, nalgumas questões de modo a torná-las mais claras. Foram, também, introduzidas algumas e, ainda, retiradas outras que na opinião geral eram desnecessárias e não reuniam consenso. Pensamos que, desta forma, convertemos o instrumento num leque de itens mais coerentes e propícios a um melhor entendimento por parte de todos.

Com efeito, o questionário final (Anexo 2) inicia com uma folha de rosto, onde constam informações de carácter geral acerca deste projecto de investigação, nomeadamente o tema, o âmbito e o objectivo principal do estudo. Advertimos, ainda, para a pertinência da colaboração dos sujeitos e garantimos o anonimato dos inquiridos, sendo as respostas confidenciais.

Passamos, de seguida, a descrever o questionário propriamente dito que, após o estudo preliminar, deu origem à versão definitiva, cuja estrutura é composta por duas partes.

Assim, a primeira parte começa com os esclarecimentos essenciais ao preenchimento e passa a enumerar dez itens, os quais apontam para a caracterização dos docentes, através dos dados biográficos e profissionais, ou seja, sexo, idade, habilitações académicas, número total de anos que exerce funções docentes, se possui formação especializada, tipo de funções docentes que desempenha na escola, se tem experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21 e quantos anos, ciclo de ensino leccionado e, ainda, se na própria escola existem ou não alunos com a referida problemática.

Na segunda parte, facultamos, igualmente, as necessárias instruções de preenchimento e explicamos a forma de traduzir cada opinião, através da escala sugerida, sendo que esta se traduz em termos de letras: A – Discordo totalmente; B – Discordo; C – Não sei; D – Concordo; E – Concordo Totalmente. De seguida, remetemos para questões mais específicas e centradas na inclusão das crianças/jovens com Trissomia 21, em escolas/turmas regulares do Ensino Básico. Neste sentido, enunciamos trinta e cinco itens, de resposta fechada, agrupados por quatro dimensões conceptuais de informação, sendo que cada uma configura uma subescala. São elas: Formas processuais da inclusão; Intervenção educativa num contexto inclusivo – organização prática; Efeito da inclusão na relação inter-pares /socialização dos alunos portadores de Trissomia 21; Aspectos formativos/Conhecimento geral dos professores, relativos à legislação preconizadora da inclusão.

A dimensão 1 – *Formas processuais da inclusão* – é composta pelos itens 7, 9, 10, 15, 17, 22, 24, 27 e 30. Esta dimensão transmite diferentes modalidades de inclusão dos alunos com Trissomia 21 nas turmas/ escolas do ensino regular. Como exemplo, podemos reportar ao item 9, através do qual pretendemos recolher a opinião dos professores sobre se “*As crianças/jovens com Trissomia 21 devem estar inseridas na*

turma do ensino regular, frequentando todas as disciplinas/áreas curriculares”. Podemos, ainda, mencionar o item 15, com o qual solicitamos os professores a emitir as suas ideias sobre se *“As crianças/jovens com Trissomia 21 devem, apenas, frequentar escolas do ensino regular se nelas forem criadas unidades especializadas para a referida problemática”.*

A dimensão 2 – *Intervenção educativa num contexto inclusivo* – é composta pelos itens 5, 8, 13, 14, 16, 23, 25, 28 e 31. Esta dimensão refere um conjunto de questões no âmbito da intervenção educativa, essencialmente do ponto de vista organizacional. Assim, com este leque de questões pretendemos apurar o que pensam os professores em relação às implicações práticas, de um modo geral em termos de organização, numa sala de aula inclusiva. Surge-nos como exemplo, o item 5 *“A intervenção educativa, num contexto inclusivo, implica mudanças significativas na prática pedagógica implementada numa turma, que comporta alunos com Trissomia 21”.* Salientamos ainda o item 14 *“A Intervenção educativa, nas disciplinas/áreas que as crianças/jovens com Trissomia 21 frequentam em contexto de sala de aula, deve ser sempre acompanhada por um(a) docente de Educação Especial”.*

A dimensão 3 – *Efeitos da inclusão na relação inter-pares/socialização dos alunos com Trissomia 21* – é constituída pelos itens 1, 3, 4, 19, 21, 29 e 32. Neste campo mencionamos alguns aspectos que podem resultar das relações inter-pessoais entre pares, os quais são passíveis de influenciar tanto o desenvolvimento global dos alunos com Trissomia 21, como a postura dos colegas ditos “normais” face à presença dos primeiros. Aqui, é nosso intuito perceber a visão dos professores a este nível, sendo exemplo para tal, os itens 21 *“As interações com os alunos mais capacitados estimulam as competências comunicativas, das crianças/jovens com Trissomia 21”* e 29 *“Os alunos pertencentes a turmas do ensino regular, onde existem crianças/jovens com Trissomia 21 incluídos, tornam-se mais solidários e sensíveis à diferença”.*

A dimensão 4 – *Aspectos formativos/Conhecimento geral dos professores, relativos à legislação preconizadora da inclusão* – é constituída pelos itens 2, 6, 11, 12, 18, 20, 26, 33, 34 e 35. Aqui, elencamos questões que se enquadram na formação e no conhecimento da legislação actual, por parte dos docentes, numa perspectiva global. Esta dimensão permite obter indicadores que nos direccionam para o entendimento dos

professores relativamente ao que se passa na realidade, neste campo. Como exemplo podemos citar, o item 6 *“Todos os professores envolvidos na intervenção educativa das crianças/jovens com Trissomia 21 têm formação específica que lhes permite delinear a resposta adequada a estes alunos”* e o item 33 *“As medidas educativas constantes no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro são suficientes para responder às necessidades educativas especiais das crianças/jovens com Trissomia 21”*.

Cada item corresponde a uma circunstância relativa à inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, devendo os inquiridos indicar até que ponto concordam com cada uma delas, tendo por base a sua percepção face à inclusão destas crianças/jovens no ensino regular.

Por fim, o questionário engloba, ainda, uma questão aberta onde os professores são convidados a tecer comentários, opiniões ou deixar sugestões acerca da intervenção educativa/pedagógica com alunos portadores de Trissomia 21, perspectivando a sua inclusão nas turmas/escolas do ensino regular.

A análise da consistência interna dos trinta e cinco itens que compõem a segunda parte do questionário foi realizada através do cálculo do alpha de Cronback (α). Considerando-se o total dos itens, o valor obtido é de 0.81 traduzindo-se elevado, pelo que se atesta favoravelmente a consistência da escala total. Assim, podemos afirmar que o presente instrumento, na sua globalidade, é considerado fidedigno para medir os dados recolhidos.

Quisemos, ainda, verificar a consistência interna de cada uma das subescalas contempladas, sendo que os resultados obtidos permitiam apenas em duas delas, nomeadamente nos itens das dimensões 1 e 3, uma análise parcelar das respostas dos professores. Nas outras duas subescalas – 2 e 4 – obtiveram-se valores de alpha abaixo do limite mínimo aceitável, pelo que não nos pareceu exequível uma análise de resultados parcelares, por dimensões.

Face ao exposto, decidimos utilizar sempre o *escore total* dos trinta e cinco itens, para levar a cabo o teste das hipóteses.

Para fins meramente informativos apresentamos, no Quadro 1, uma síntese dos valores do alfa obtidos tanto para o resultado total, como para os valores alcançados nas quatro subescalas.

Quadro 1
Valores do alfa de Cronback

| | Alpha de Cronback (α) |
|--|-----------------------------------|
| Escala total (35 itens) <i>Percepção face à Inclusão</i> | 0.81 |
| Subescala 1 (9 itens) <i>Formas processuais da Inclusão</i> | 0.69 |
| Subescala 2 (9 itens) <i>Intervenção educativa num Contexto Inclusivo</i> | 0.50 |
| Subescala 3 (7 itens) <i>Efeitos da Inclusão na relação inter-pares/Socialização dos alunos com Trissomia 21</i> | 0.71 |
| Subescala 4 (10 itens) <i>Aspectos formativos/Conhecimento geral dos professores relativos à legislação preconizadora da Inclusão</i> | 0.42 |

Certas da importância que assume a escolha das técnicas de recolha de dados, “uma vez que as informações com elas recolhidas, sobre as variáveis em questão, constituem os únicos indicadores da realidade em causa, de que o investigador dispõe” (Lima & Vieira, 1997, p. 74), pensamos que o questionário elaborado por nós permite uma recolha fidedigna dos dados, no âmbito do nosso estudo.

No ponto seguinte são descritos os procedimentos respeitados no terreno.

2.3 – Descrição dos Procedimentos

Qualquer investigação requer um trabalho de preparação cuidado, considerando todas as condições e meios que contribuem para a uma correcta realização do mesmo. “Um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo. Expor o

procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 25).

Tendo em conta os objectivos deste estudo foi necessário localizar um público-alvo que se situa em dois grupos distintos de professores, ou seja, uma parte dos sujeitos deve ser constituída por docentes a leccionar numa escola onde se verifica a frequência de alunos com Trissomia 21 e, a outra parte, tem que abranger professores a leccionarem numa escola que não inclua alunos portadores da referida problemática.

De modo a satisfazer esta última condição decidimos contactar o Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, atendendo a que, por um lado nos facilitava o acesso directo aos professores uma vez que é o nosso local de trabalho e, por outro lado, nenhuma das escolas da sua área de abrangência desta instituição inclui alunos com Trissomia 21. Após a explicação acerca do trabalho a desenvolver e do que pretendíamos implementar, foi-nos concedida, de imediato, a devida autorização para distribuir os questionários junto dos docentes. Consequentemente, optámos por fazer uma abordagem pessoal aos colegas do 1º, 2º e 3º Ciclos, os quais se disponibilizaram de uma forma aberta a participar neste estudo. Assim, foram distribuídos trinta questionários que depois de preenchidos nos foram devolvidos pessoalmente, pelos colegas, na sua totalidade.

Com o propósito de localizar sujeitos que cumprissem o requisito de leccionar numa escola com alunos portadores de Trissomia 21 incluídos, começámos por contactar telefonicamente os Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas do perímetro urbano de Coimbra, a fim de confirmar a existência ou não de alunos com a referida problemática, nas respectivas escolas. Importa referir que de todos tivemos abertura para o diálogo de uma forma simpática e prestável.

Ao optarmos por escolas da cidade de Coimbra pretendemos que não se verificassem grandes diferenças demográficas entre o grupo de docentes já seleccionado (Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro) e a seleccionar (Agrupamento de Escolas com alunos portadores de Trissomia 21 incluídos).

Dos contactos efectuados, apurámos que nem todos os Agrupamentos cumpriam a premissa que nos norteava. Assim sendo, de entre os que poderiam colaborar neste estudo, optámos pelo Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas, simplesmente porque tem uma localização geográfica central e não muito distante do outro Agrupamento já apurado. Acresce, ainda, o facto de conhecermos pessoalmente

elementos do Conselho Executivo desse mesmo Agrupamento, com os quais mantemos uma boa relação e, por isso, nos sentimos mais à vontade para chegar até aos professores no contexto escolar.

Após este contacto inicial, foram tomadas as diligências necessárias para se proceder à efectiva distribuição dos questionários. Foi agendada uma reunião com um representante do órgão de gestão, explicámos os objectivos do nosso trabalho e a forma como pretendíamos operacionalizá-lo, esclarecendo algumas dúvidas pontuais que iam surgindo. De seguida, deixámos na sua posse os trinta questionários que ele próprio se disponibilizou para distribuir pelos professores de Educação Especial e do Ensino Regular, pertencentes aos 1º, 2º, 3º Ciclos e em exercício de funções nas escolas do Agrupamento. Por fim, acordámos o prazo para recolha e respectiva devolução dos mesmos.

Depois de preenchidos foram restituídos maioritariamente por intermédio do Conselho Executivo, verificando-se uma perda de oito unidades, ou seja, dos trinta chegaram até nós, vinte e dois.

Para formalizar o processo de abordagem dos professores nos respectivos locais de trabalho, entregámos nos Conselhos Executivos uma declaração comprovativa (Anexo 3) da nossa situação de mestranda, a desenvolver um trabalho de investigação no âmbito das Ciências da Educação, mais especificamente no campo da Educação Especial, a qual nos foi cedida pela nossa orientadora.

A aplicação decorreu entre os meses de Abril e Maio do ano de 2009. Com alguma frequência, íamos junto dos órgãos de gestão e dos professores implicados no seu preenchimento, tentando estimular a sua devolução o mais célere possível.

Dos sessenta questionários distribuídos foram devolvidos cinquenta e dois após o devido preenchimento, o que nos dá uma percentagem aproximada de 87% de retorno, sendo que apenas num dos grupos se perderam oito, o que corresponde a uma percentagem aproximada de 13%. No outro grupo, todos os questionários foram restituídos. Importa referir que a distribuição inicial que fizemos teve em conta a equidade dos números, ou seja, trinta eram destinados a professores a leccionarem em escolas com alunos portadores de Trissomia 21 incluídos e outros trinta foram reservados para professores a leccionarem em escolas sem alunos portadores de Trissomia 21 incluídos.

Maioritariamente, os questionários foram por nós recolhidos através do respectivo Conselho Executivo. Casos houve, no entanto, que os professores os fizeram chegar até nós, directamente.

A recolha foi, nalgumas situações, difícil exigindo alguma persistência da nossa parte. Esta dificuldade foi justificada com alguns aspectos que passamos a citar: a) falta de coincidência do nosso horário de trabalho com o dos professores inquiridos; b) alegada falta de tempo disponível para o preenchimento do referido instrumento, atendendo ao enorme volume de trabalho exigido nas escolas; c) algum desinteresse devido à saturação dos docentes, perante análogos pedidos. Apesar destes constrangimentos, pensamos que foi conseguida uma boa adesão do lado dos participantes, tanto por considerarem o tema pertinente e de ter havido algum contacto directo com os professores, como pelo facto do questionário ser anónimo e de fácil preenchimento. Ainda assim, foram repetidas algumas visitas para obter a devolução pretendida.

3 – Apresentação e Análise dos Resultados

Neste ponto vamos apresentar os dados recolhidos de uma forma organizada, seguida da respectiva análise, tendo em mente a necessidade de testar as hipóteses formuladas. “O objectivo fundamental desta secção consiste em sumariar a informação obtida e indicar o tipo de tratamento estatístico que foi efectuado” (Lima & Vieira, 1997, p. 107). Assim, os dados recolhidos serão apresentados e analisados, sequencialmente, no que se refere a: 1 – Dados biográficos e profissionais dos sujeitos envolvidos no estudo; 2 – Descrição e análise dos resultados obtidos em função das cinco hipóteses formuladas, nesta investigação; 3 – Exposição dos comentários, das opiniões e sugestões elencadas pelos professores inquiridos.

As respostas conseguidas foram analisadas com recurso ao programa estatístico SPSS na versão 17.0, como se disse atrás.

De modo a sistematizar e tornar mais evidente a informação contida nos dados, utilizámos técnicas de estatística descritiva e para o teste das hipóteses recorreremos à estatística inferencial.

3.1 – Caracterização da amostra

O questionário por nós construído para a realização deste estudo foi administrado a uma amostra de 52 (cinquenta e dois professores) dos 1º, 2º e 3º Ciclos a exercer funções lectivas, no ensino público, no Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro e no Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas, ambos pertencentes ao concelho e distrito de Coimbra.

A caracterização da amostra será efectuada em função das variáveis biográficas dos professores que participaram no nosso estudo, as quais já foram expostas neste trabalho.

Assim, no Quadro 2 é apresentada a distribuição dos sujeitos por sexo.

Quadro 2
Distribuição dos Professores por Sexo

| Sexo | Número (Freq.) | Percentagem (%) |
|--------------|---------------------------|----------------------------|
| Feminino | 44 | 84.6 |
| Masculino | 8 | 15.4 |
| <i>Total</i> | 52 | 100.0 |

De acordo com o Quadro 2 verifica-se, na nossa amostra, uma maior representatividade dos professores do sexo feminino (n=44), constatando-se que há uma percentagem muito superior de professoras a exercer esta actividade profissional, comparativamente ao número de professores do sexo masculino (n=8) inquiridos e a desempenhar funções docentes nos estabelecimentos de ensino onde decorreu esta investigação. Salienta-se que neste estudo dos docentes abrangidos, 84.6% eram do sexo feminino e somente 15.4% do sexo masculino.

No Quadro 3 é apresentada a caracterização da amostra em termos etários.

Quadro 3
Idade dos Professores

| | Número | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-Padrão |
|-------|--------|--------|--------|-------|---------------|
| Idade | 52 | 26.00 | 61.00 | 44.87 | 8.97 |

Através da análise do Quadro 3 verifica-se uma grande amplitude nas idades dos indivíduos inquiridos, sendo que os professores têm uma idade compreendida entre o mínimo de 26 anos e o máximo de 61, com uma média situada nos 44.87 anos e um desvio-padrão de 8.97 anos.

Quanto às habilitações académicas, definimos três graus a ter em conta: Bacharelato, Licenciatura e Mestrado. Foi, ainda, considerado um quarto ponto apontando para outra situação, no sentido de precaver a existência de professores, entre os inquiridos, que tivessem outro nível da habilitação para além dos mencionados.

No Quadro 4 apresentamos a distribuição dos professores por habilitação académica.

Quadro 4
Distribuição dos Professores por Habilitação Académica

| Habilitação Académica | Número (Freq.) | Percentagem (%) |
|-----------------------|----------------|-----------------|
| Bacharelato | 2 | 3.8 |
| Licenciatura | 42 | 80.8 |
| Mestrado | 8 | 15.4 |
| Outra | 0 | 0.0 |
| <i>Total</i> | 52 | 100.0 |

No que respeita às habilitações literárias e pela análise do Quadro 4, verificamos que na sua grande maioria os professores da nossa amostra detêm o grau de Licenciatura (n=42), seguindo-se o de Mestrado (n=8) e por fim o Bacharelato (n=2), onde se encontra um número diminuto de inquiridos. Em termos de percentagem corresponde, respectivamente, a 80.0%, 15.4% e 3.8% dos sujeitos. Observamos, ainda, que nenhum docente é detentor de outro qualquer grau, que não os especificados.

A pouca representatividade das categorias Bacharelato e Mestrado, no seio da amostra, não nos permite fazer comparações entre os professores, ao nível da sua percepção face à inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, em função da variável em análise.

Passamos a mostrar, no Quadro 5, como se caracteriza a nossa amostra em função do tempo de serviço docente.

Quadro 5
Tempo de Serviço Docente

| | Número | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-Padrão |
|------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| Tempo de serviço | 52 | 1.00 | 36.00 | 21.19 | 9.54 |

De acordo com os resultados apresentados no Quadro 5 relativamente ao tempo de serviço docente, observamos que a nossa amostra abrange um leque muito vasto, isto é, varia entre o mínimo de 1 ano de serviço e o máximo de 36 anos. Conforme se verifica, a média em termos de tempo de serviço dos sujeitos é de 21.19 anos e o desvio-padrão situa-se num valor igual a 9.54.

Relativamente à questão se os professores, alvo do nosso estudo, possuem ou não formação especializada na área da Educação Especial, obtivemos os resultados transcritos no Quadro 6.

Quadro 6

Distribuição dos Professores em função da Formação Especializada em Educação Especial

| Formação Especializada em Educação Especial | Número (Freq.) | Percentagem (%) |
|--|-----------------------|------------------------|
| Sim | 11 | 21.2 |
| Não | 41 | 78.8 |
| <i>Total</i> | 52 | 100.0 |

Pela análise do Quadro 6 podemos perceber que a maioria dos professores (n=41) não possui formação especializada em Educação Especial, o que, em termos percentuais, nos reporta para 78.8% dos inquiridos.

No que diz respeito aos docentes que possuem este tipo de formação (n=11), verificam-se apenas 21.2%, o que equivale a uma pequena parte dos sujeitos inquiridos.

No Quadro 7 apresentamos a distribuição dos docentes tendo em conta o tipo de função que desempenham na escola.

Quadro 7

Distribuição dos Professores por Tipo de Funções Docentes

| Tipo de Funções que desempenha | Número (Freq.) | Percentagem (%) |
|---------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| Docente do Ensino Regular | 42 | 80.8 |
| Docente de Educação Especial | 10 | 19.2 |
| <i>Total</i> | 52 | 100.0 |

Pela análise do Quadro 7 podemos observar que existe um maior número de professores inquiridos, e consequentemente a maior percentagem, a exercer funções docentes no Ensino Regular (n=42; 80.8%), contra os que se enquadram nas funções de professor de Educação Especial (n=10; 19.2%). Esta diferença deve-se ao facto de, nas escolas, haver uma maior representatividade de uns em relação aos outros, respectivamente.

Dado que, tanto no grupo dos professores do Ensino Regular, como no outro ao qual pertencem os docentes de Educação Especial se verifica a existência de sujeitos com e sem formação especializada na área da Educação Especial, traduzimos no Quadro 8 a respectiva distribuição tendo em conta estas duas características.

Quadro 8

Distribuição dos Professores por Tipo de Funções Docentes em função da Formação Especializada na área da Educação Especial

| Tipo de Funções Docentes que desempenha | Formação Especializada em Educação Especial | Número (Freq.) | Percentagem (%) |
|--|--|-----------------------|------------------------|
| Docente do Ensino Regular | Sim | 3 | 5.8 |
| | Não | 39 | 75.0 |
| | <i>Sub-Total</i> | 42 | 80.8 |
| Docente de Educação Especial | Sim | 8 | 15.3 |
| | Não | 2 | 3,9 |
| | <i>Sub-Total</i> | 10 | 19.2 |
| <i>Total</i> | | 52 | 100.0 |

Relativamente ao grupo profissional mais representado, ou seja, aos professores do Ensino Regular (n=42; 80.8%), existe uma maioria de sujeitos (n=39) que não possui formação especializada na área de Educação Especial, o que perfaz uma percentagem de 75.0%, em relação à amostra parcelar, conforme atesta o Quadro 8. Verifica-se, ainda, com formação especializada na referida área um número diminuto de docentes (n=3), apontando para uma percentagem de 5.8%.

No sentido inverso, surgem os professores de Educação Especial, isto é, este grupo de sujeitos (n=10; 19.2%) apresenta uma maioria detentora de formação especializada na área de Educação Especial (n=8) constituindo 15.3% da amostra parcelar, enquanto os não especializados (n=2) se limitam a uma percentagem de 3.9%.

Esta tendência oposta entre os dois grupos, que verificamos na análise dos dados obtidos, pode ser explicada pelo facto da formação especializada ser condição exigida para desempenhar funções docentes na Educação Especial, o que não acontece para o exercício de funções no Ensino Regular.

De seguida, no Quadro 9, a amostra é caracterizada em função da existência ou não de experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21.

Quadro 9

Distribuição dos Professores pela Experiência Profissional com alunos portadores de Trissomia 21

| Experiência Profissional com alunos portadores de Trissomia 21 | Número (Freq.) | Percentagem (%) |
|---|-----------------------|------------------------|
| Sim | 17 | 32.7 |
| Não | 35 | 67.3 |
| <i>Total</i> | 52 | 100.0 |

Atendendo a que este estudo também tem em conta a experiência profissional dos professores, com alunos portadores de Trissomia 21, questionámos os docentes sobre se já tinham leccionado em turmas com crianças com estas características. A leitura do Quadro 12 permite-nos concluir que uma grande prevalência dos sujeitos

envolvidos neste estudo vai para os professores que nunca trabalharam com alunos portadores de Trissomia 21 (n=35; 67.3%), sendo que os restantes (n=17; 32.7%) dizem ter experiência profissional com alunos portadores da referida deficiência.

Pelos dados obtidos é patente que uma percentagem elevada de docentes, da nossa amostra, nunca interveio directamente com alunos portadores de Trissomia 21.

De modo a caracterizar a amostra de uma forma mais pormenorizada solicitámos, igualmente, aos docentes que mencionassem qual o número de anos que possuíam, ao nível da experiência com alunos portadores de Trissomia 21.

Os resultados obtidos estão patentes no Quadro 10.

Quadro 10

Anos de Experiência Profissional com alunos portadores de Trissomia 21

| | Número | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-Padrão |
|----------------------------------|--------|--------|--------|-------|---------------|
| Anos de experiência profissional | 52 | 0.00 | 18.00 | 1.30 | 3.27 |

Apercebemo-nos, pela análise do Quadro 10, que o intervalo de tempo que contempla a experiência profissional dos professores, com alunos de Trissomia 21, varia entre a ausência completa de experiência (0 anos) neste campo, até ao máximo de 18 anos, sendo que a média total se situa nos 1.30 anos. Verifica-se ainda um desvio-padrão de 3.27.

Tendo em mente os objectivos do nosso estudo, considerámos pertinente saber como se posicionam os professores em relação ao Ciclo de Ensino que leccionam. Para facilitar o tratamento dos nossos dados optámos por agrupar os sujeitos da nossa amostra formando dois conjuntos, os quais se distinguem entre si, pelo tipo de regime educativo implementado. Assim, temos por um lado a monodocência – 1º Ciclo – e por outro a pluridocência – 2º/3º Ciclos.

Esta informação está patente no Quadro 11.

Quadro 11

Distribuição dos Professores em função do Ciclo de Ensino que leccionam

| Ciclo de Ensino | Número (Freq.) | Percentagem (%) |
|-------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1º Ciclo do Ensino Básico | 22 | 42.3 |
| 2º/3º Ciclos do Ensino Básico | 30 | 57.7 |
| <i>Total</i> | 52 | 100.0 |

Constatamos pela análise do gráfico 11 que se apura uma distribuição relativamente equilibrada nas respostas. Reconhece-se que 42.3% dos professores dizem leccionar no 1º Ciclo (n=22), enquanto os restantes, ou seja, 57.7% se enquadram nos 2º/3º Ciclos (n=30). Consideramos que se torna importante, para o objecto do nosso estudo, haver uma representatividade que se assemelhe à realidade das escolas no que diz respeito à presença de um e outro grupo, a leccionar em cada nível de ensino. Efectivamente, os professores pertencentes ao grupo que lecciona no 2º e 3º Ciclos são, na generalidade, em maior número nos agrupamentos de escolas, do que os docentes do 1º Ciclo.

No Quadro 12 apresentamos a forma como os professores se dispõem pelas escolas, em função da existência ou não, de alunos portadores de Trissomia 21 nesses mesmos estabelecimentos de ensino.

Quadro 12

Distribuição dos Professores pelas escolas em função da presença de alunos portadores de Trissomia 21

| Alunos portadores de Trissomia 21 na Escola | Número (Freq.) | Percentagem (%) |
|--|---------------------------|----------------------------|
| Existem | 21 | 40.4 |
| Não existem | 30 | 57.7 |
| Não responde | 1 | 1.9 |
| <i>Total</i> | 52 | 100.0 |

Pela leitura do Quadro 12 podemos observar que, na nossa amostra, existem mais professores ($n=30$) a leccionar em escolas sem alunos com Trissomia 21 incluídos, numa percentagem de 57.7%, do que professores pertencentes às escolas onde se confere a presença de alunos com a referida deficiência ($n=21$), sendo que estes correspondem a uma menor percentagem (40.4%). Há, ainda, um sujeito que não responde a esta questão ($n=1$; 1.9%).

Não obstante o número de sujeitos inquiridos no Agrupamento de Escolas onde não existem alunos portadores de Trissomia 21 ser menor do que o número de professores provenientes do outro Agrupamento de Escolas, objecto do nosso estudo, pensamos que a diferença é pouco significativa, mas que enriquece a concretização deste trabalho. Com efeito, reconhecemos que é importante ouvirmos as opiniões de mais professores que não se encontrem na realidade escolar, onde se verifique a inclusão de crianças com esta deficiência, do que os docentes provenientes de um contexto educativo onde a presença destes alunos já é uma constante.

Efectivamente, consideramos que os professores, a leccionarem num ambiente escolar onde não existe este tipo de alunos, poderão ter um leque mais diversificado de opiniões, em relação aos colegas que já vivem esta realidade.

Dos vinte e um professores que leccionam nas escolas inclusivas de alunos com Trissomia 21 foi, ainda, nossa pretensão saber, quantos deles estão directamente implicados na intervenção educativa junto de alunos portadores de Trissomia 21.

Os resultados estão expressos no Quadro 13.

Quadro 13***Distribuição dos Professores implicados na intervenção educativa de alunos portadores de Trissomia 21***

| Professores implicados na Intervenção Educativa | Número (Freq.) | Percentagem (%) |
|--|-----------------------|------------------------|
| Sim | 10 | 19.2 |
| Não | 11 | 21.2 |
| <i>Sub total</i> | 21 | 40.4 |
| Não responde (professores de escolas onde não existem alunos com Trissomia 21 incluídos) | 31 | 59.6 |
| <i>Total</i> | 52 | 100.0 |

Fazendo uma análise comparativa entre os sujeitos que estão directamente implicados, ou não, na intervenção educativa, junto dos alunos portadores de Trissomia 21 (Quadro 13), afirmamos que a diferença, entre um grupo e outro, é apenas de um professor. Na realidade, os professores que trabalham directamente com crianças portadoras desta deficiência são menos ($n=10$; 19.2%), quando comparados aos colegas que, embora estejam na escola onde existem estes alunos, não intervêm directamente com eles ($n=11$; 21.2%). Neste sentido, afigura-se-nos, respectivamente, uma percentagem de 19.2% e 21.2%.

Pese embora conste do quadro que a maior percentagem (59.6%) da amostra não responde ($n=31$), estes números não são tidos em conta para a análise dos resultados referentes a este item. Importa salientar, que, neste caso, apenas interessavam os professores pertencentes às escolas onde estão incluídos alunos portadores de Trissomia 21 ($n=21$; 40.4%).

Feita a apresentação e análise dos dados recolhidos e atinentes à primeira parte do nosso questionário, ou seja, dos dados biográficos e profissionais dos sujeitos da nossa amostra, cabe-nos verificar se existe alguma relação entre as nossas variáveis independentes e a percepção que os professores do ensino básico possuem face à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular (variável dependente). Assim, no ponto seguinte, procedemos ao teste das hipóteses enunciadas já neste trabalho.

3.2 – Teste das hipóteses

Como foi dito anteriormente, passamos a testar as hipóteses formuladas para a concretização do nosso estudo.

Com efeito, formulámos seis hipóteses tendo em conta, por um lado a nossa variável dependente, ou seja, a percepção dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão dos alunos com Trissomia 21 nas turmas/escolas do ensino e, por outro, as variáveis independentes constituídas por aspectos biográficos e profissionais, nomeadamente, tempo de serviço docente; existência ou não de experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21; anos de experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21; tipo de funções docentes desempenhadas (professor de Educação Especial/professor do Ensino Regular); ciclo de Ensino leccionado e por último, pertence ou não a uma escola com crianças/jovens portadores de Trissomia 21 incluídos.

A fim de medir a percepção face à inclusão foi utilizado o escore total do questionário, por nós construído. Importa referir que, nos resultados, quanto maior é a pontuação atingida na escala total de percepção, mais favorável é a visão dos professores inquiridos, face ao que pretendemos medir.

Com a primeira hipótese pretendíamos verificar se existe uma relação positiva significativa entre o tempo de serviço dos professores do Ensino Básico, a leccionar em escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos e a percepção dos mesmos face à Inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular. Para tal utilizámos uma correlação de *Pearson*, dado que ambas as variáveis – tempo de serviço (traduzido em anos) e total da escala de percepção face à inclusão – são contínuas. No quadro 14 podemos encontrar o valor da correlação.

Quadro 14

Correlação entre o resultado da escala de Percepção face à Inclusão e o Tempo de Serviço

| Total da escala de Percepção face à Inclusão | Tempo de Serviço |
|--|------------------------------|
| | $r = - .260$ $(p = .062)$ |

Analisando as variáveis em estudo através do Quadro 14 podemos dizer que a correlação não é significativa ($r = - .260$; $p = .062$), isto é, não se verifica, na nossa amostra, uma relação positiva significativa entre o tempo de serviço dos professores do ensino básico (em termos de anos) e a percepção que os mesmos revelam possuir face às vantagens da inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular. Deste modo, podemos dizer que se rejeita a Hipótese 1.

Atendendo aos resultados e tendo em conta a amostra do nosso estudo, parece-nos que o tempo de serviço dos professores, não implica que haja diferenças na forma como eles próprios percebem a inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular. Uma possível explicação para este resultado será avançada na discussão dos resultados, no último ponto deste capítulo.

Ao formularmos a Hipótese 2 quisemos averiguar se o facto dos professores do ensino básico possuírem, ou não, experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21, influencia a sua percepção face à inclusão destes mesmos alunos, nas turmas/escolas do ensino regular.

Assim, e de modo a testar a Hipótese 2 formulada neste âmbito, utilizámos a análise da variância a um critério – ANOVA comparando, nas suas respostas ao questionário, os professores distribuídos por dois grupos ou seja, um grupo de inquiridos com experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21 e, outro grupo, com sujeitos sem experiência na referida área.

A ANOVA permite-nos obter informação sobre a diferença global existente entre os dois grupos seleccionados e a sua significância estatística.

Dos dados obtidos e tratados estatisticamente obtivemos os resultados transcritos no Quadro 15, onde apresentamos as estatísticas descritivas relativas à variável em questão.

Quadro 15

Valores da Média e do Desvio-Padrão nas respostas ao total da escala de Percepção face à Inclusão, em função dos professores terem, ou não, Experiência Profissional com alunos portadores de Trissomia 21

| Ter ou Não Experiência Profissional com Alunos portadores de Trissomia 21 | Média | Desvio-Padrão |
|--|--------------|----------------------|
| Sim (n = 17) | 128.24 | 9.04 |
| Não (n = 35) | 116.11 | 9.90 |

Pela observação e análise do Quadro 15, comprovamos que as respostas ao total da escala de percepção face à inclusão apresentam uma média de 128.24, com um desvio-padrão de 9.04, no universo dos professores inquiridos e que responderam ter experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21 (n=17).

Constata-se também que o grupo dos sujeitos sem experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21 é maior (n=35), sendo que as suas respostas ao total da escala de percepção face à inclusão conduzem a uma média de 116.11 e a um desvio-padrão de 9.90.

A comparação das médias obtidas através de uma análise de variância permite-nos chegar aos resultados expostos no Quadro 16.

Quadro 16

Análise da variância a um critério

(Efeito de ter ou não Experiência Profissional com alunos portadores de Trissomia 21 sobre a Percepção face à Inclusão)

| Fonte | Soma dos Quadrados | df | Quadrados Médios | F |
|--------------|--------------------|----|------------------|--------------------|
| Inter-grupos | 1681.09 | 1 | 1681.09 | 18.121 p= .0001 |
| Intra-grupos | 4638.60 | 50 | 92.77 | |
| Total | 6319.69 | 51 | | |

Como se pode observar, a média ao nível da percepção dos professores, da nossa amostra, que têm experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21 é significativamente mais elevada, em relação à média obtida nas respostas do grupo de professores sem experiência profissional com este tipo de alunos, no que respeita à inclusão destes últimos, nas turmas do ensino regular.

Perante os resultados descritos podemos dizer que, no caso da nossa amostra, o factor experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21 parece influenciar a percepção dos docentes do ensino básico, face à inclusão destes mesmos alunos nas turma/escolas do ensino regular.

Em síntese, parece-nos legítimo inferir que os professores que têm experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21 possuem uma percepção positiva mais favorável à inclusão destes alunos, nas turmas/escolas do ensino regular, quando comparados com os seus colegas sem experiência profissional na referida deficiência: $F(1,50) = 18.121$; $p = .0001$.

Desta forma, considera-se aceite a Hipótese 2.

A Hipótese 3 foi enunciada tendo em conta a variável independente – anos de experiência com alunos portadores de Trissomia 21, ou seja, postulámos que existe uma relação significativa entre os anos de experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21 que os professores, do Ensino Básico, têm e a percepção dos mesmos face à inclusão dos referidos alunos, nas turmas/escolas do ensino regular.

Com o objectivo de testar esta hipótese utilizámos, tal como na primeira, uma correlação de *Pearson*, atendendo a que as variáveis são contínuas. Temos por um lado, os anos de experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21 e, por outro, o total da escala de percepção face à inclusão. Os resultados do teste são apresentados abaixo, no Quadro 17.

Quadro 17

Correlação entre o resultado da escala de Percepção face à Inclusão e os Anos de Experiência com alunos portadores de Trissomia 21

| Total da escala de Percepção face à Inclusão | Anos de Experiência com alunos portadores de Trissomia 21 |
|---|--|
| | $r = .409^{**}$ |
| | $(p = .003)$ |
| ** Correlação significativa a $p < .01$ (bidireccional) | |

De acordo com os valores apontados no Quadro 17, apuramos que existe uma correlação positiva e significativa ($r = .409$; $p = .003$) entre os anos de experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21, que os professores inquiridos têm, e a escala total da percepção face à inclusão.

Neste sentido, podemos depreender que, tendo em conta a amostra por nós considerada, verifica-se que a percepção dos professores do ensino básico, relativamente à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, tem uma relação positiva e significativa com os anos de experiência que os professores detêm. Como tal, aceita-se a Hipótese 3.

Considerando a variável tipo de funções docentes desempenhadas (professor de Educação Especial/professor do Ensino Regular), formulámos a Hipótese 4.

Assim, e tendo em conta a inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turma/escolas do ensino regular, foi nossa intenção comparar, relativamente a este assunto, a percepção dos professores do Ensino Básico a exercer funções de apoio de

Educação Especial, com a percepção que possuem os seus colegas, em relação ao mesmo tema, a exercer funções docentes no ensino regular, apontando para os primeiros uma percepção significativamente mais favorável, à inclusão deste tipo de alunos.

Para o tratamento estatístico dos dados formámos dois grupos de sujeitos, sendo que a um pertencem os professores de Educação Especial e, no outro, cabem os professores do Ensino Regular.

Face ao exposto, e com o propósito de testar a hipótese 4 descrita, realizámos uma comparação não paramétrica entre as médias dos grupos, uma vez que, na amostra, apenas dez professores correspondem ao primeiro grupo (professor de Educação Especial). Efectivamente, utilizámos o teste de *Mann-Whitney*, que é equivalente à ANOVA, através do qual foi possível comparar de uma forma não paramétrica os dois grupos. As estatísticas descritivas, constantes no Quadro 18, são relativas às variáveis em questão, ou seja, ao total da escala de percepção face à inclusão, tendo em conta o tipo de funções docentes que os professores desempenhavam na escola.

Quadro 18

Valores da Média e do Desvio-Padrão nas respostas ao total da escala de Percepção face à Inclusão, tendo em conta o Tipo de Funções Docentes desempenhadas

| Tipo de Funções Docentes | Média | Desvio- Padrão |
|---|--------------|-----------------------|
| Professor de Educação Especial (n = 10) | 130.90 | 11.65 |
| Professor do Ensino Regular (n = 42) | 117.50 | 9.43 |

Analisando o Quadro 18 referente aos resultados atingidos, no seio da nossa amostra, vimos que as respostas ao total da escala de percepção face à inclusão apresentam uma média de 130.90, com um desvio-padrão de 11.65, no grupo dos professores inquiridos e que exercem funções de professor de Educação Especial (n=10).

Ainda no mesmo quadro, observa-se também que o grupo dos sujeitos a exercer funções docentes no Ensino Regular é maior (n=42), sendo que as suas respostas ao

total da escala de percepção face à inclusão conduzem a uma média de 117.50 e um desvio-padrão na ordem dos 9.43.

É de salientar que as diferenças entre os professores, ao nível dos respectivos desvios-padrão, mostram que os professores do Ensino Regular estão mais de acordo entre si na resposta à escala de percepção face à inclusão, do que os professores de Educação Especial.

Na comparação entre as médias encontrámos, através do teste de Mann-Whitney, o resultado que se apresenta no Quadro 19.

Quadro 19

Valor do teste de Mann-Whitney para a comparação entre grupos

| | Total da escala de Percepção face à Inclusão |
|-------------------|---|
| Mann-Whitney U | 73.00 |
| Wilcoxon W | 976.00 |
| Z | - 3.18 |
| Probabilidade (p) | .001 |

Reportando-nos ao Quadro 19, podemos afirmar que, nos sujeitos pertencentes à nossa amostra, existem diferenças, ao nível da percepção que têm face à inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turma/escolas do ensino regular, entre o grupo formado pelos professores de Educação Especial e o grupo dos professores a exercer funções docentes no Ensino Regular: $U = 73.00$; $p = .001$.

Com efeito, podemos aceitar a Hipótese 4 uma vez que, como seria de esperar, é dos professores de Educação Especial que ressalta uma percepção mais favorável à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, quando comparados com os seus colegas que exercem funções docentes no Ensino Regular.

No início deste estudo formulámos, ainda, a Hipótese 5 com a perspectiva de conhecer se o ciclo de ensino, a que os professores pertencem, influi na percepção que têm face à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turma/escolas do ensino regular. Importa referir, que considerámos ser o grupo dos professores do 1º Ciclo a demonstrar uma percepção mais favorável face à inclusão dos alunos com o tipo de deficiência mencionada.

A comparação entre as respostas dadas pelos professores que leccionam no 1º Ciclo e os que leccionam no 2º/3º Ciclos, relativamente à percepção que cada grupo tem face à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turma/escolas do ensino regular, foi realizada estatisticamente através da ANOVA, encontrando-se patente, no Quadro 20, as respectivas estatísticas descritivas.

Quadro 20

Valores da Média e do Desvio-Padrão nas respostas ao total da escala de Percepção face à Inclusão, em função do Ciclo de Ensino leccionado

| Ciclo de Ensino leccionado | Média | Desvio-Padrão |
|------------------------------------|--------|---------------|
| Professor do 1º Ciclo (n = 22) | 128.32 | 8.28 |
| Professor do 2º/3º Ciclos (n = 30) | 114.03 | 8.88 |

No que concerne aos valores apresentados apurámos que as respostas ao total da escala de percepção face à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, apontam para uma média de 128.32, com um desvio-padrão de 8.28, para o grupo dos professores inquiridos e que leccionam no 1º Ciclo (n=22).

Paralelamente, verificamos que o grupo dos sujeitos, da nossa amostra, a leccionar no 2º/3º Ciclos é em maior número (n=30), sendo que as suas respostas, ao total da escala de percepção face à inclusão dos referidos alunos, se situam numa média igual a 114.03 e num desvio-padrão na ordem dos 8.88.

A fim testar esta quinta hipótese empregámos, novamente, uma análise da variância a um critério. O estudo da ANOVA permitiu-nos fazer a comparação de dois grupos e, através do *teste F*, foi possível determinar qual das médias é significativamente maior que a outra. No Quadro 21 mostram-se os resultados deste tratamento.

Quadro 21

Análise da variância a um critério

(Efeito do Ciclo de Ensino leccionado sobre a Percepção face à Inclusão)

| Fonte | Soma dos Quadrados | df | Quadrados Médios | F |
|--------------|--------------------|----|------------------|--------------------|
| Inter-grupos | 2589.95 | 1 | 2589.95 | 34.720 p= .0001 |
| Intra-grupos | 3729.74 | 50 | 74.60 | |
| Total | 6319.69 | 51 | | |

Face aos valores constantes no quadro anterior verifica-se que, no caso da nossa amostra, o factor ciclo de ensino leccionado tem efeito na percepção dos professores do ensino básico, face à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turma/escolas do ensino regular.

Assim, é evidente uma diferença estatística significativa entre os professores que leccionam no 1º Ciclo e os seus colegas que pertencem ao 2º/3º Ciclos [$F(1,50) = 34.72$; $p = .0001$]. Ao analisar a tendência desta diferença detectamos que os professores que leccionam no 1º Ciclo têm uma percepção mais favorável à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, quando comparados com os seus colegas que leccionam nos 2º/3º Ciclos.

Dada a existência das referidas diferenças, podemos aceitar a Hipótese 5 delineada no início deste estudo.

Por último, com a formulação da Hipótese 6 procurámos analisar se existe diferenças entre dois grupos de sujeitos, formados a partir da nossa amostra, em função da variável independente que corresponde ao facto dos professores leccionarem em

turmas/escolas do ensino regular, onde estão incluídos, ou não, alunos portadores de Trissomia 21. Em suma, pretendemos saber se a presença de alunos com esta deficiência no dia-a-dia dos professores interfere na forma como, eles próprios, percebem a inclusão das referidas crianças/jovens. Assim, constituímos um grupo com os professores que leccionam em escolas do ensino básico onde os referidos alunos estão incluídos, e outro grupo onde esta premissa não se verifica.

A hipótese aponta para que haja diferenças significativas entre um e outro grupo, pelo que considerámos os professores pertencentes ao primeiro (existência de alunos com Trissomia 21, na escola onde leccionam) reveladores de uma percepção significativamente mais favorável à Inclusão destes mesmos alunos, nas turmas/escolas do ensino regular, do que a dos colegas que exercem funções em escolas onde eles não existem.

Com base no tratamento estatístico colhemos os resultados transferidos para o Quadro 22, onde constam as estatísticas descritivas das variáveis em questão.

Quadro 22

Valores da Média e do Desvio-Padrão nas respostas ao total da escala de Percepção face à Inclusão, em função da existência ou não, de alunos com Trissomia 21, na escola

| Escola com alunos portadores de Trissomia 21 Incluídos (1) | Média | Desvio-Padrão |
|---|--------------|----------------------|
| Sim (n = 21) | 121.90 | 10.49 |
| Não (n = 30) | 119.37 | 11.37 |

(1) Nesta variável um dos sujeitos da amostra não respondeu.

Da análise efectuada ao Quadro 22 ficamos com a ideia de que a maioria dos sujeitos da nossa amostra se situa em escolas onde não há alunos com Trissomia 21 incluídos (n=30) e as suas respostas, ao total da escala de percepção face à inclusão dos

alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, evidenciam uma média de 119.37, com um desvio-padrão de 11.37.

O outro grupo de sujeitos é menor ($n=21$), sendo que as suas respostas, ao total da escala de percepção face à inclusão, em função da existência ou não de alunos com esta deficiência, permitiram obter uma média igual a 121.90 e um desvio-padrão equivalente a 10.49.

À semelhança da hipótese anterior, esta foi também testada com recurso à análise da variância a um critério – ANOVA. Os resultados obtidos estão descritos no Quadro 23.

Quadro 23

Análise da variância a um critério

(Efeito da existência ou não alunos com Trissomia 21, na escola, sobre a Percepção face à Inclusão)

| Fonte | Soma dos Quadrados | df | Quadrados Médios | F |
|--------------|--------------------|----|------------------|-----------------|
| Inter-grupos | 79.58 | 1 | 79.58 | .656 p= .422 |
| Intra-grupos | 5942.78 | 49 | 121.28 | |
| Total | 6022.35 | 50 | | |

Apreciando os resultados transcritos no quadro anterior, constatamos que a existência de alunos portadores de Trissomia 21 nas escolas do ensino regular, onde leccionam os professores da nossa amostra, não parece ter qualquer efeito sobre a percepção que os mesmos possuem face à inclusão dos alunos com este tipo de deficiência, nas turmas/escolas do ensino regular.

A análise efectuada aos valores revela que a percepção dos professores que leccionam em escolas onde existem alunos com Trissomia 21 incluídos não difere significativamente da percepção dos seus colegas, que exercem funções docentes em

escolas onde não existem, incluídos, alunos com a referida problemática [$F(1,49) = .656$; $p = .422$].

Não se detectando diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de sujeitos inquiridos, no que respeita à percepção face à inclusão de alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, a hipótese em estudo é rejeitada.

Em síntese, e tendo em conta as análises anteriormente apresentadas para o teste das hipóteses, parece-nos que, na sua generalidade, os professores do ensino básico, constituintes da amostra deste estudo possuem uma percepção que favorece a inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, mas essa percepção difere em função de algumas variáveis profissionais.

A discussão dos resultados será concebida no último ponto deste capítulo.

Seguidamente, passamos a descrever as respostas à pergunta aberta apresentada no final do questionário por nós utilizado, na recolha de dados.

3.3 – Exposição dos comentários dos professores

No final do questionário abordámos os professores, através de uma questão aberta com o intuito de poderem contemplar algum assunto do seu interesse, relacionado com o tema em discussão e que não tivesse tido eco nas questões enumeradas anteriormente. Numa questão aberta “o indivíduo é livre para dar a resposta que considerar mais adequada” (Lima & Vieira, 1997, p. 80).

Assim, propusemos aos sujeitos inquiridos que se pronunciassem, não só acerca da intervenção pedagógica, mas também alargando o âmbito da intervenção, a toda a acção educativa inerente à inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular.

Foi nesta perspectiva que sugeriram vários depoimentos, transcritos no Quadro 24, os quais foram desde o simples comentário, às mais diversas sugestões e opiniões. Como denominador comum encontramos, na sua globalidade, uma posição favorável à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular. *“Todo o processo ensino/aprendizagem com a inclusão de alunos portadores de*

Trissomia 21 é, e será sempre, benéfico para todos quando, juntamente às respectivas medidas educativas, existem os recursos humanos e técnicos que se complementam” (Questionário 41).

Todavia, uma grande parte dos professores que respondeu deixa transparecer preocupações de vária ordem, nomeadamente, ao nível de questões relacionadas com a preparação e organização da intervenção num contexto inclusivo, o que se verifica no questionário 26: *“Para que estas crianças sejam incluídas devem ser tomadas algumas medidas: Formação dos docentes; diminuição do número de alunos por turma; um professor do Ensino Especial que acompanhe o aluno nas aulas; recursos materiais adequados.”*

Assim, na sua generalidade, os depoimentos destacam essencialmente três campos que requerem um tratamento mais cuidado. São eles:

1 – A formação dos professores que leccionam nas turmas onde estes alunos estão incluídos. A título de exemplo, entre outros, temos o depoimento 34: *“Deverá haver formação específica para quem trabalha nestas circunstâncias.”* e o 37: *“Por motivos vários, creio que a inclusão de alunos portadores de Trissomia 21, em turmas/escolas do ensino regular, se revela enriquecedora para todos os intervenientes do processo educativo. No entanto, julgo que seria imprescindível potenciar a (in) formação dos professores para melhor responder a esta situação.”*

2 – As condições e os recursos necessários para uma intervenção eficaz junto dos alunos com este tipo de deficiência, como se pode ver nas respostas correspondentes ao questionário 36: *“A realidade não está de acordo com a legislação, pois continuam a faltar recursos materiais e adequação de instalações.”* e na resposta ao questionário 48: *“A intervenção educativa/pedagógica com alunos portadores de Trissomia 21 ainda tem um longo caminho a percorrer. Muitas escolas não têm condições para os incluir; necessitavam de mais apoios: técnicos, recursos humanos e materiais e mais formação especializada.”*

3 – O ajuste do número total de alunos, nas turmas onde se verifique a inclusão de crianças/jovens com a supracitada problemática, como ilustram as respostas aos questionários 24 e 31, referindo, respectivamente, *“As turmas com alunos portadores de Trissomia 21 incluídos terão de ter um número reduzido de alunos”* e *“Como as*

turmas têm um número elevado de alunos, trabalhar com estes alunos integrados na mesma sala, não é fácil.”

Na sequência do exposto, apresentamos, no Quadro 24, o conjunto dos depoimentos recolhidos, junto dos professores da nossa amostra e que responderam a esta questão.

Quadro 24

Exposição dos depoimentos dos Professores

| Número do Questionário | Intervenções dos Professores |
|------------------------|---|
| 4 | <i>“Porque as minorias têm voz, é salutar que as maiorias aprendam a baixar a sua, no sentido de não haver ruído.”</i> |
| 7 | <i>“É desejável essa inclusão, mas com o acompanhamento de equipas especializadas e formação de professores.”</i> |
| 11 | <i>“Da experiência que tenho, parece-me que a inclusão dos alunos com Trissomia 21 nas turmas/escolas do Ensino Regular fica muito aquém do que deveria acontecer, sobretudo devido à falta de recursos humanos especializados para porem em prática, em articulação com o Professor Titular de Turma, o previsto no PEI dos alunos. Isto deve-se, sobretudo, ao facto do currículo destes alunos ser flexível, ajustável às potencialidades, interesses e motivações destes alunos, em particular. Parece-me que, na maior parte das situações, há um grande desfasamento entre o que na teoria se deve fazer e aquilo que na prática se faz!”</i> |
| 12 | <i>“Redução de alunos por turma; Formação do pessoal docente.”</i> |
| 13 | <i>“Formação a todos os intervenientes; Escolas devidamente equipadas; Turmas mais reduzidas.”</i> |
| 14 | <i>“Os alunos com Trissomia 21 mais acentuada devem frequentar apenas algumas aulas e serem sempre acompanhados de uma auxiliar para os ajudar e orientar nas tarefas. O professor do ensino regular tem dificuldade, mesmo que o deseje, de fazer um</i> |

| | |
|----|--|
| | <i>acompanhamento adequado desses alunos (até que muitas vezes as turmas em que estão inseridos não têm um nº de alunos adequados).”</i> |
| 15 | <i>“Os docentes do ensino regular deviam estar munidos de alguma formação para que nas suas turmas estejam incluídos alunos com Trissomia 21.”</i> |
| 16 | <i>“Acho importante, primeiro que tudo, preparar os professores que irão lidar com esta situação: estratégias, comportamentos adequados... Os colegas de turma também devem ser preparados para colaborar numa situação destas. “</i> |
| 17 | <i>“Todos sabemos que as crianças portadoras de Trissomia 21 são diferentes umas das outras. Nesta perspectiva, sou de opinião de que ter-se-á de fazer uma triagem criteriosa, por profissionais da área, de modo a que se pudessem, eventualmente, integrar no ensino regular, aquelas crianças que tivessem características que lhes permitissem “evoluir” no chamado ensino regular. PS. Seria bom que não esquecêssemos as condições deficitárias das escolas do ensino regular, em geral.”</i> |
| 19 | <i>“Devo dizer que tenho grandes reservas sobre o sucesso da inclusão de crianças com Trissomia 21 ou outra dificuldade limitadora para além de certos limites, por saber que os apoios raramente são os suficientes. O que se faz é sujeitar crianças a um péssimo atendimento e acompanhamento, prestado por pessoas que fazem o que lhes parece porque não sabem fazer melhor ou diferente, com prejuízo de todos.”</i> |
| 20 | <i>“A inclusão de alunos portadores de deficiência (esta ou outra) não pode consistir apenas na mera integração em turmas regulares. Incluir é proporcionar ao aluno os meios, as oportunidades e os apoios necessários ao seu desenvolvimento global.”</i> |
| 21 | <i>“Não estou nesta situação mas se vier a encontrar-me numa situação de ter alunos com Trissomia 21, desejo que possa ter alguma formação e apoio por parte das entidades responsáveis.”</i> |

| | |
|----|---|
| 22 | <i>“A inclusão pode ser uma mais-valia mas há que haver condições de funcionamento. Ex: nº de alunos por turma, equipa estruturada...”</i> |
| 23 | <i>“Podem ganhar todos com a inclusão nas turmas de ensino regular de alunos portadores de Trissomia 21 dependendo de vários factores: outros alunos da turma; o seu professor e seus pares e toda a comunidade onde o aluno está inserido. Mas também podem perder...”</i> |
| 24 | <i>“As turmas com alunos portadores de Trissomia 21 incluídos terão de ter um número reduzido de alunos.”</i> |
| 26 | <i>“Para que estas crianças sejam incluídas devem ser tomadas algumas medidas: Formação dos docentes; diminuição do número de alunos por turma; um professor do Ensino Especial que acompanhe o aluno nas aulas; recursos materiais adequados.”</i> |
| 27 | <i>“Eu acho que deve ser um pouco difícil incluir alunos com Trissomia 21 em turmas do ensino regular, no entanto se isto for feito deve ser tudo muito bem estruturado.”</i> |
| 29 | <i>“É em contexto de sala de aula, no ensino regular, que devem estar estas crianças.”</i> |
| 30 | <i>“Hoje assiste-se à “inclusão forçada” destes alunos nas turmas do ensino regular. Nem sempre esta forma de inclusão traz benefícios ao aluno, havendo necessidade de se fazer uma intervenção pedagógica centrada na criança, o que raramente acontece.”</i> |
| 31 | <i>“Como as turmas têm um número elevado de alunos, trabalhar com estes alunos integrados na mesma sala, não é fácil.”</i> |
| 32 | <i>“Todos os alunos portadores de Trissomia 21, integrados nas turmas do ensino regular, deviam ter o acompanhamento de um professor da especialidade (ex: na aula de música, um professor de música) a apoiar dentro da sala de aula do ensino regular. Assim, a aula decorreria de uma forma mais regular e seria muito mais benéfico para os alunos em causa.”</i> |
| 34 | <i>“Deverá haver formação específica para quem trabalha nestas circunstâncias.”</i> |

| | |
|----|--|
| 36 | <i>“A realidade não está de acordo com a legislação, pois continuam a faltar recursos materiais e adequação de instalações.”</i> |
| 37 | <i>“Por motivos vários, creio que a inclusão de alunos portadores de Trissomia 21, em turmas/escolas do ensino regular, se revela enriquecedora para todos os intervenientes do processo educativo. No entanto, julgo que seria imprescindível potenciar a (in) formação dos professores para melhor responder a esta situação.”</i> |
| 41 | <i>“Todo o processo ensino/aprendizagem com a inclusão de alunos portadores de Trissomia 21 é, e será sempre, benéfico para todos quando, juntamente às respectivas medidas educativas, existem os recursos humanos e técnicos que se complementam.”</i> |
| 43 | <i>“ A intervenção em contexto de sala de aula deve ser sempre acompanhada de uma professora de Educação Especial e só frequentando algumas disciplinas.”</i> |
| 44 | <i>“Se a turma e os professores estiverem motivados para receber estes alunos na sala de aula, acho que a sua integração será enriquecedora.”</i> |
| 46 | <i>“É necessário que os professores de turmas com alunos com Trissomia 21 sejam antecipadamente contactados e aceitem o desafio.”</i> |
| 47 | <i>“A intervenção educativa deve ser acompanhada de material pedagógico adequado. As aprendizagens devem ser realizadas por etapas.”</i> |
| 48 | <i>“A intervenção educativa/pedagógica com alunos portadores de Trissomia 21 ainda tem um longo caminho a percorrer. Muitas escolas não têm condições para os incluir; necessitavam de mais apoios: técnicos, recursos humanos e materiais e mais formação especializada.”</i> |
| 49 | <i>“Temos que criar e pensar uma “escola”/sociedade onde a diferença seja entendida como uma mais-valia para o enriquecimento pessoal e profissional dos indivíduos.”</i> |
| 50 | <i>“O currículo específico individual deveria ser diversificado no que respeita à oferta educativa.”</i> |

51

“Para estes alunos a inclusão é a maneira mais rápida de evolução, prejudicando os outros alunos; devia haver aulas específicas nalgumas disciplinas.”

Ao longo das exposições surgem, ainda, professores que demonstram uma certa resistência à inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas do ensino regular, considerando que a realidade das escolas não se coaduna com uma intervenção eficaz, como se pode ver no questionário 19: *“Devo dizer que tenho grandes reservas sobre o sucesso da inclusão de crianças com Trissomia 21 ou outra dificuldade limitadora para além de certos limites, por saber que os apoios raramente são os suficientes. O que se faz é sujeitar crianças a um péssimo atendimento e acompanhamento, prestado por pessoas que fazem o que lhes parece porque não sabem fazer melhor ou diferente, com prejuízo de todos”*. É também elucidativa desta opinião, a resposta ao questionário 27: *“Eu acho que deve ser um pouco difícil incluir alunos com Trissomia 21 em turmas do ensino regular, no entanto se isto for feito deve ser tudo muito bem estruturado.”*

Por outro lado, há ainda quem considere que a presença destes alunos nas turmas do ensino regular prejudica os seus pares. *“Para estes alunos a inclusão é a maneira mais rápida de evolução, prejudicando os outros alunos, devia haver aulas específicas nalgumas disciplinas”* (Questionário 51).

Por todos os comentários expostos, parece-nos estar longe ainda de uma situação de unanimidade de opiniões dos professores do ensino básico face à inclusão de crianças/jovens com Trissomia 21 no ensino regular. Os estudos efectuados neste domínio e a nossa já larga experiência mostram a vantagem dessa inclusão, quer para as próprias crianças com necessidades educativas especiais, quer para a sociedade em geral.

De seguida fazer a discussão dos resultados alcançados.

4 – Discussão dos Resultados

Tendo em conta o quadro conceptual em que apoiámos o nosso estudo, assim como os resultados apresentados na análise realizada anteriormente, iremos esboçar

algumas considerações que achamos de interesse, no âmbito deste trabalho, sempre alicerçadas nos dados obtidos.

Sempre que possível, procuraremos relacionar os dados obtidos com o quadro teórico. Pese embora termos encontrado muitos estudos acerca de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, campo este que integra as crianças e jovens com Trissomia 21, deparámo-nos com alguma dificuldade em encontrar estudos específicos sobre o tema em si.

Pensamos que este estudo, embora tenha sido não experimental e descritivo, nos proporcionou alguns dados sobre os quais nos parece interessante reflectir. Assim, consideramos pertinente relembrar que, com este estudo, pretendemos essencialmente conhecer a percepção dos professores do ensino básico face à inclusão das crianças/jovens com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular.

Definimos, ainda, como objectivos específicos, analisar e verificar se a forma como os professores percebem a inclusão destes alunos difere em função de algumas variáveis por nós seleccionadas, tais como: o tempo de serviço docente, a experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21, os anos de experiência profissional com esses alunos, o tipo de funções docentes desempenhadas (Professor do Ensino Regular/Professor de Educação Especial), o ciclo de ensino leccionado e a existência ou não de crianças/jovens portadores de Trissomia 21 na própria escola.

Importa referir que os resultados de que dispomos para esta reflexão dizem respeito apenas à nossa amostra, não sendo nossa pretensão generalizar a outros contextos. No entanto, consideramos ter informação valiosa que nos motiva a reflectir sobre a temática em apreço, partindo das respostas dos professores inquiridos.

Deste modo, tendo por base os dados apresentados e o teste efectuado à hipótese formulada relativamente à variável *tempo de serviço docente*, constatámos que não existe uma relação entre o tempo de serviço dos professores e a percepção que eles próprios têm face à inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular (cf. Quadro 14), como inicialmente tínhamos previsto. Como tal, os dados não sustentam a hipótese delineada. Parece-nos pois que, independentemente dos professores estarem há mais ou menos tempo na carreira docente implicados na prática pedagógica, ou seja, de terem mais ou menos experiência com a dinâmica escolar, isso não interfere na forma como encaram a inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas escolas do ensino regular. O tempo de serviço não parece ser condição que influencie a visão dos professores sobre a inclusão destas crianças. Cremos poder inferir que tanto

os mais novos como os mais velhos, na docência, se sentem motivados para implementar uma escola inclusiva e estão conscientes da filosofia de base da escola contemporânea. Esta postura vem ao encontro do que diz a actual Lei de Bases do Sistema Educativo, nº46/86, abordada na revisão da literatura deste trabalho, a qual defende que os alunos têm direito à educação, sempre que possível, nas estruturas regulares de ensino, num meio o menos restritivo possível. Um dos principais objectivos consagrados nesta mesma Lei é assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (Artigo 7º, alínea j). Também a Constituição Portuguesa aponta no seu ponto 1, do artigo 71º, que os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.

Com efeito, podemos considerar que desde cedo os professores são sensíveis às questões da inclusão dos alunos com deficiência mental, mais especificamente neste caso, dos que possuem Trissomia 21, pretendendo para eles um ambiente o mais normalizado possível, isto é, defendendo uma escola aberta a todos e que trabalha com todos, num sentido inclusivo, tal como é consignado na Declaração de Salamanca, mencionada no primeiro capítulo deste trabalho. Efectivamente, desta postura dos professores podemos inferir que tanto os que estão há mais tempo na docência, como os que estão há menos tempo, são conhecedores dos princípios legais e filosóficos que regem actualmente as estruturas escolares, em Portugal.

Se relativamente ao tempo de serviço, os nossos inquiridos não apresentaram qualquer diferença na percepção que têm acerca da inclusão de alunos com Trissomia 21, no ensino regular, o mesmo não se passou quando tentámos comparar o grupo dos professores que já tem experiência profissional com alunos portadores desta deficiência, com os seus colegas que nunca trabalharam com este tipo de crianças/jovens.

Assim, em relação à variável *experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21*, e atendendo aos valores encontrados no teste da respectiva hipótese (cf. Quadro 16), podemos aceitar o nosso pensamento inicial, de que os professores detentores de experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21, possuem uma percepção positiva mais favorável à inclusão destes alunos, nas turmas/escolas do

ensino regular, quando comparados com os seus colegas sem experiência profissional, na referida deficiência, pelo que a nossa hipótese foi aceite.

Esta postura por parte dos docentes inquiridos sem experiência neste campo poderá ter por base alguns receios sentidos pelos professores, em geral, quando são confrontados pela primeira vez com uma intervenção pedagógica específica e diferenciada, a qual deverá ter em conta, por um lado, a generalidade dos alunos e, por outro, as adequações necessárias às características individuais dos alunos com Trissomia 21. A ideia transmitida a este nível, pelos professores inquiridos, poderá ser projectada na opinião Nielsen (1999), quando afirma, que só através do conhecimento será possível que as atitudes mudem e que os educadores se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com necessidades educativas especiais. Reportando-nos ao quadro teórico, não podemos descurar o facto de que os alunos com Trissomia 21 são crianças/jovens enquadráveis na deficiência mental (Asín, 1993) e, como tal, apresentam um défice cognitivo, todavia em dimensões muito variáveis (Palha, 2005). Com algumas áreas do seu desenvolvimento afectadas, carecem de respostas específicas dentro de um contexto inclusivo, tal como prevê a legislação em vigor e referida na primeira parte deste trabalho.

Na nossa opinião, parece-nos, ainda, que a experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21 poderá ser entendida como uma mais-valia na defesa de uma escola inclusiva para as crianças/jovens com esta deficiência, uma vez que, neste caso, os professores já detêm um certo conhecimento prático acerca da intervenção adequada às suas capacidades, potencialidades e limitações, colmatando, em parte, alguns dos receios inerentes a quem trabalha pela primeira vez com alunos desta tipologia. Assim, estes resultados poderão reforçar a perspectiva de alguns autores considerados por nós na parte teórica, nomeadamente Rodríguez (1996), quando defende que para o desenvolvimento da identidade é necessário partir do conhecimento da pessoa e não do défice. Neste sentido, como se disse atrás, conhecer os alunos portadores de Trissomia 21 e a forma como evoluem, constitui o fundamento de qualquer diferenciação pedagógica, a qual deverá partir do que a criança sabe e é capaz de fazer, para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.

Talvez possamos relacionar, ainda, estes resultados com o papel que a formação dos professores pode assumir na forma como os docentes percebem a inclusão dos alunos portadores de qualquer grau de deficiência mental. Tendo em conta o que refere Correia (2003), todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal, de

acordo com os objectivos educacionais, sendo que no caso da inserção de alunos com necessidades educativas especiais, no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória. Ora, tendo por base este pressuposto, podemos depreender que os professores detentores de experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21 têm mais formação nesta área, do que os colegas sem experiência e, conseqüentemente, sentem-se mais preparados para lidar com este tipo de alunos, logo percebem de uma forma mais positiva e mais favorável a inclusão destas crianças/jovens, no ensino regular.

Considerando a variável *anos de experiência profissional com alunos portadores de Trissomia 21* enunciámos, ainda, uma hipótese apontando para a existência de uma relação significativa entre os anos de experiência profissional que os professores têm com alunos portadores de Trissomia 21 e a forma como percebem a inclusão desses mesmos alunos. Como seria de esperar, os resultados obtidos no teste efectuado (cf. Quadro 17) mostraram que, efectivamente, existe uma correlação positiva e significativa, o que nos permitiu aceitar a hipótese formulada inicialmente. Na mesma linha de reflexão da hipótese anterior, faz todo o sentido inferir que quanto mais anos de contacto se tem com estes alunos, melhor se conhecem os seus estilos e ritmos de aprendizagem e mais fácil será proporcionar-lhes um ambiente escolar inclusivo e propício a um desenvolvimento pessoal e social harmonioso.

Ainda no âmbito deste estudo, foi nosso objectivo, em função da variável *tipo de funções docentes desempenhadas*, investigar se, na nossa amostra, os professores de Educação Especial revelam uma percepção positiva mais favorável à inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas regulares, do que os seus colegas a desempenhar funções no Ensino Regular. Os resultados apresentados (cf. Quadro 19) dizem que, efectivamente, são os primeiros, os que demonstram uma percepção mais favorável à inclusão deste tipo de alunos, pelo que se pode aceitar a hipótese por nós considerada.

Esta atitude não nos surpreende, atendendo a que, na nossa opinião, são os professores de Educação Especial que, por um lado, estão mais vocacionados para a implementação de uma escola inclusiva e, por outro lado, estão mais sensibilizados e habilitados profissionalmente para o trabalho com alunos caracterizados com necessidades educativas especiais, como é o caso das crianças/jovens portadores de Trissomia 21. Sabemos, pois, que aos professores de Educação Especial, para além da sua área científico-pedagógica inicial, é exigida formação especializada para dar

atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, onde se enquadram as crianças com Trissomia 21. Por seu turno, os professores do Ensino Regular apenas com a sua formação na área científico-pedagógica da(s) disciplina(s) que leccionam, são chamados a cooperar em todos os momentos do processo de inclusão. Importa referir que é o professor do 1º Ciclo e o Director de Turma nos 2º e 3º Ciclos que tem a seu cargo a coordenação do Programa Educativo Individual de cada aluno, onde consta a intervenção educativa delineada, tal como refere o Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, no seu Artigo 11º e, sem que, na maior parte das vezes, lhe seja facultado, previamente, qualquer tipo de formação nesse campo.

Reportando-nos ao quadro teórico, sabemos que, muito embora deva existir uma relação e comunicação permanente entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial, há entre ambos uma diferenciação de papéis (Bautista, 1997). A formação profissional destes últimos é especializada e específica, direccionada para o atendimento de alunos com problemas e dificuldades ao nível do ensino/aprendizagem.

De acordo com a bibliografia consultada, no papel que cabe ao professor Educação Especial, enfatiza-se a colaboração com o professor de ensino regular e a promoção de respostas educativas de qualidade, orientadas para a diversidade presente nas turmas (Morgado, 2003). Clark e colegas (1995), citado por Wolger (2003) defendem que o êxito da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à diversidade na sala de aula. Como tal, González (2003) defende que o professor de Educação Especial tem à sua responsabilidade a sensibilização dos vários intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir o leque de apoios necessários para cada aluno.

Por outro lado, o professores do ensino regular têm a seu cargo os alunos com necessidades educativas especiais numa aula inclusiva, o que implica dispor de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios (Costa, 1996). Porém, de acordo com estudos consultados, os professores do ensino regular em muitas circunstâncias não se consideram devidamente preparados para gerir de forma adequada as dificuldades inerentes à diversidade dos alunos (Morgado, 2003). Assim, num contexto escolar inclusivo, os docentes têm de adquirir, e/ou aperfeiçoar as suas competências profissionais, sendo necessário que a escola e as entidades governativas invistam na formação dos professores a este nível (Correia,

2003), principalmente contemplando os docentes do ensino regular, cuja área de formação profissional não é específica, nem direccionada para os alunos com deficiência. A própria Declaração de Salamanca, abordada na primeira parte deste trabalho, apela e incita a “garantir que, no contexto dum intercâmbio sistemático, os programas de professores, tanto a nível inicial como em-serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (p. x). Ora, quando o investimento na formação a este nível não acontece, e pela nossa experiência é frequente encontrar esta situação, parece-nos lícito considerar que os docentes do ensino regular ficarão mais receosos e menos seguros quando implicados numa intervenção pedagógica junto de crianças/jovens portadores de deficiência mental, como são o caso dos alunos com Trissomia 21. Tal como menciona Morgado (2003), a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores do ensino regular uma atitude de reserva e de baixa expectativa.

Assim, parece-nos provável que a formação dos professores nas temáticas específicas da deficiência mental interfira, em parte, na percepção que os mesmos têm face à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular.

Na revisão da literatura, verificámos ainda nalguns estudos que existem professores a manifestar algumas reservas à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, essencialmente dos que têm deficiência mental, sendo que as razões apontadas passam por problemas estruturais da escola (recursos humanos insuficientes), instalações inadequadas, recursos materiais precários e pouco trabalho cooperativo. Segundo Ainscow (1997), é nesta falta das condições que muitos professores do ensino regular se refugiam, adoptando-a como justificação para evitarem enfrentar uma situação que os assusta e com a qual não sabem lidar, remetendo muitas vezes a sua resolução para fora da sala de aula. Assim, pensamos, ainda, que outro aspecto com poder para influenciar a percepção dos professores do ensino regular face à inclusão dos alunos com deficiência mental, como é o caso dos que possuem Trissomia 21, são as condições que a escola oferece para pôr em prática os princípios de uma escola inclusiva.

Um outro objectivo estabelecido para este estudo consistiu em verificar se a percepção dos professores do ensino básico, face à inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, diferia em função *do ciclo de ensino*

leccionado. Realmente, através da análise efectuada aos dados recolhidos (cf. Quadro 21), verificámos que, dos sujeitos inquiridos, os professores do 1º Ciclo são os que demonstram uma percepção positiva mais favorável à inclusão dos referidos alunos, quando comparados com os seus colegas a leccionarem nos 2º/3º Ciclos, pelo que a hipótese delineada inicialmente, por nós, foi aceite.

Pensamos que, na base desta diferença de entendimentos poderá estar a própria dinâmica escolar característica de cada ciclo considerado, assim como a diferente estrutura curricular e organizacional inerente a cada um.

Relembramos que no 1º Ciclo impera a monodocência, associada a um espaço escolar constante no dia-a-dia, ou seja, a actividade pedagógica está concentrada num único professor e desenrola-se numa mesma sala de aula, proporcionando, naturalmente, um relacionamento mais próximo e uma relação estreita de afectividade entre o professor e o aluno. De acordo com Bautista (1997) um dos principais e mais importantes objectivos da prática educativa com os alunos portadores de Trissomia 21 é o desenvolvimento social e afectivo, situação esta que, no nosso entender, está facilitada na actuação dos professores do 1º Ciclo. Parece-nos, também, que neste nível de ensino o professor, fruto do contacto diário próprio da monodocência, chega mais facilmente e com mais celeridade ao conhecimento dos alunos, isto é, das suas características, da sua própria maneira de ser, de pensar, de falar... e, conseqüentemente, mais fácil será implementar as respostas educativas diferenciadas e adequadas à realidade de cada aluno. Também na dinâmica do 1º Ciclo, o trabalho está concentrado num grupo mais restrito de intervenientes, do que nos ciclos subsequentes, o que facilita o imprescindível trabalho de equipa. Tal como diz Fonseca (2002), fomentar a escola inclusiva é tarefa duma equipa multidisciplinar, a qual deve seguir uma estratégia do tipo 'pensar em grupo é pensar melhor'. Nos 2º/3º Ciclos a organização escolar é diferente, aumenta o leque das disciplinas, alarga-se o âmbito da intervenção a vários docentes, diminui o tempo de contacto entre professor/aluno e surgem diferentes espaços e contextos educativos. Não obstante a figura do Director de Turma, que tem a seu cargo a coordenação da intervenção consignada no Programa Educativo Individual, tal como adverte o Decreto-lei 3/2008, tratado já na primeira parte deste estudo, as respostas educativas são postas em prática por um maior leque de intervenientes, o que pode originar uma maior dispersão no trabalho de equipa inerente a uma escola inclusiva.

A própria idade dos alunos e a proximidade que se estabelece na relação afectiva entre o professor e alunos no 1º Ciclo, são factores que talvez contribuam para que o grupo de professores deste nível de ensino tenha uma percepção positiva mais favorável à inclusão dos alunos com Trissomia 21, no ensino regular. Podemos, ainda, atender aos aspectos sócio-afectivos destes alunos, onde encontramos como factor positivo o gosto pelo jogo, pela competição, a tenacidade e imaginação (Bautista, 1997), interesses estes que nos parecem mais fáceis contemplar no nível etário e curricular do 1º ciclo, do que nos ciclos posteriores. Importa referir que a intervenção pedagógica, embora balizada por um currículo normal, apresenta adequações curriculares direccionadas ao desenvolvimento pessoal e social, consignadas num currículo com conteúdos funcionais (Vieira & Pereira, 1996), em detrimento de saberes científicos próprios do currículo comum. Na prática, e no caso dos alunos com Trissomia 21, estas alterações curriculares são consubstanciadas num Programa Educativo, o qual enquadra um Currículo Específico Individual de acordo com a lei vigente - Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro – abordada no primeiro capítulo deste trabalho, como já foi dito anteriormente. Na verdade, este tipo de currículo é o que permite ajustar, de uma forma mais eficaz, a resposta educativa às características destas crianças/jovens, mas também é a medida educativa que mais afasta os conteúdos curriculares do currículo comum, o que pode causar algum constrangimento ao nível da acção pedagógica num contexto inclusivo, à medida que o nível de ensino avança. Atendendo a que a maioria das crianças com Trissomia 21 apresenta um défice cognitivo que vai de ligeiro a moderado, podendo ainda ser grave, embora com pouca incidência (Palha, 2005), os professores, no 2º/3º Ciclos têm que fazer um esforço maior para igualar as actividades na sala de aula, uma vez que o desfasamento entre as competências a desenvolver com estes alunos e as que se desenvolvem com os seus pares sem deficiência é maior nestes níveis de ensino, do que nos anos iniciais de escolaridade. Esta situação, em parte, poderá ser uma das prováveis causas para os professores dos 2º/3º Ciclos demonstrarem uma percepção menos favorável à inclusão das crianças/jovens com Trissomia 21, no ensino regular.

Por último, foi nosso propósito averiguar, com este estudo e tendo em conta a nossa amostra, se a percepção dos professores do ensino básico face à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, no ensino regular, difere em função da *existência ou não de crianças/jovens portadores de Trissomia 21 na própria escola*, ou seja, se o contacto mais próximo com a realidade da inclusão destes alunos, vivenciada na própria

escola, desperta nos professores uma percepção significativamente mais favorável à inclusão destas crianças/jovens, nas turmas/escolas regulares, do que a dos seus colegas, cuja escola não comporta alunos com esta deficiência, no seu dia-a-dia. Com efeito, considerámos que, na diferença destes alunos, está uma fonte de riqueza para a escola nas suas diversas valências. Nos resultados obtidos (cf. Quadro 23), conferimos que, nos sujeitos inquiridos, não se encontram diferenças significativas entre um e outro grupo de professores considerados, no que respeita à percepção que possuem face à inclusão dos alunos desta tipologia, nas turmas/escolas do ensino regular. Como tal, a hipótese que formulámos não foi aceite, isto é, a inclusão dos alunos com Trissomia 21, no ensino regular, é vista da mesma forma pelos dois grupos de professores auscultados, independentemente, se estão em contacto directo com estas crianças/jovens ou não e se vivenciam ou não a experiência incutida na dinâmica escolar e inerente à presença destes alunos, nas turmas/escolas do ensino regular.

Queremos, pois, entender que a inclusão não é posta em causa por um, nem por outro grupo, sendo que os professores consideram a escolarização dos alunos portadores de deficiência mental, com Trissomia 21, junto dos seus pares, como um processo favorável, tanto para o respectivo desenvolvimento, como para o das outras crianças e, ainda, para a construção de uma sociedade democrática e respeitadora das diferenças individuais de todos os cidadãos. Indo ao encontro de alguns estudos por nós consultados, aquando da revisão da literatura, e do que afirma Rebelo (2008), não aceitar a deficiência “é desperdiçar oportunidades que poderão proporcionar contribuições importantes para o bem-estar e a felicidade a que qualquer cidadão, deficiente ou não, tem direito” (p. 105).

Reflectindo, ainda, sobre os resultados analisados referentes à variável em estudo, julgamos poder dizer que, não obstante os professores vivenciarem, no seu quotidiano, as questões inerentes à organização de toda a dinâmica logística e pedagógica que a inclusão dos alunos com Trissomia 21 implica, e conscientes dos obstáculos que vão emergindo no dia-a-dia próprias de um contexto escolar inclusivo, procuram adaptar-se e delinear as respostas educativas que consideram mais adequadas às características destas crianças/jovens. Reconhecem, assim, a inclusão destes alunos no ensino regular, como o melhor caminho a seguir. Esta posição recebe o apoio de Sanches e Teodoro (2007) quando defendem que uma escola inclusiva pode, efectivamente, deparar-se com impedimentos de vária ordem, tais como, inadequada e escassa formação específica dos professores, carência de recursos humanos e materiais,

espaços pouco próprios, políticas não ajustadas às situações, etc. Todavia, o maior obstáculo estará na forma como os intervenientes se revêem na diferença e se disponibilizam para as situações que daí advêm. É necessário começar com as condições que existem, no intuito de criar e bem dirigir as condições necessárias.

Paralelamente podemos pensar que, por seu turno, os professores, mesmo não tendo alunos com Trissomia 21 incluídos na sua realidade escolar e, como tal, não vivenciando a forma como é posta em prática uma intervenção deste tipo, são sensíveis às questões educacionais das crianças/jovens com necessidades educativas especiais, neste caso específico, decorrentes da Trissomia 21. Mostram-se igualmente, receptivos à inclusão destes alunos nas turmas/escolas do ensino regular, pautando a sua conduta pessoal e profissional pelos princípios e filosofia da escola actual que, tal como foi abordado na primeira parte deste trabalho, é uma escola inclusiva em que todos deverão desenvolver a sua escolarização, juntos (Declaração de Salamanca).

Atendendo a que não se verificam diferenças na percepção de ambos os grupos em estudo, face à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21 nas turmas/escolas do ensino regular, na nossa opinião poder-se-ia fazer outra interpretação dos resultados em discussão, retirando uma outra leitura, ou seja, esta convergência de entendimentos poderia ser vista em sentido contrário ao da inclusão destes alunos. Assim, estaríamos perante uma percepção não favorável à inclusão dos alunos com esta deficiência, tanto da parte dos professores que exercem funções em escolas onde existem alunos com Trissomia 21 incluídos, como da parte dos seus colegas que não vivenciam esta situação, na sua realidade escolar. Esta perspectiva está em consonância com Fonseca (2002), citado no primeiro capítulo deste trabalho, quando afirma que apesar de ser inquestionável, em termos éticos, a importância da Escola Inclusiva nos tempos actuais, ainda se detectam muitas resistências veladas de professores, quando não assumem outras posições mais discordantes.

Porém, e tendo por base a nossa experiência profissional, pensamos que esta visão não é verosímil e não traduz, efectivamente, a percepção dos professores em geral, da nossa amostra.

No entanto, podemos ver através dos comentários (cf. Quadro 24) proferidos na questão aberta, patente no final do questionário utilizado na recolha de dados, que, no universo dos professores que responderam, se verifica uma tendência generalizada favorável à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, embora transmitam preocupações de vária ordem, das quais salientamos

a necessidade de formação dos professores implicados na intervenção, os recursos humanos e materiais das escolas e a constituição das turmas inclusivas onde se verifica um número excessivo de alunos. Assim, consideram que a inclusão deve ter por base as condições necessárias, sem as quais a intervenção junto de alunos com esta deficiência, num contexto inclusivo, pode vir a comprometer o grau de eficácia desejado. Esta preocupação vem ao encontro do que dizem alguns autores mencionados na parte teórica deste trabalho, nomeadamente Ainscow (1997), e são contempladas em documentos que dão voz ao movimento da escola inclusiva, também referidos no primeiro capítulo desta tese, como a Declaração de Salamanca e o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

Tendo em mente os comentários expressos pelos professores, os resultados obtidos após o teste das hipóteses e a respectiva análise, parece-nos legítimo aceitar que, os docentes inquiridos revelam uma percepção favorável à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, entendendo a filosofia de uma escola inclusiva como uma fonte de riqueza para proporcionar, a estes alunos, a resposta educativa de que necessitam. Porém, parece-nos visível que os professores têm consciência, e sentem na prática, que vão surgindo obstáculos a diferentes níveis, os quais vão desde questões logísticas, à formação, aos recursos humanos e materiais, às próprias condições das escolas, etc.

Apesar de tudo, parece-nos que a competência profissional dos professores, a sua vontade de responder adequadamente aos alunos com deficiência e aos outros num contexto escolar inclusivo, a sua disponibilidade para conhecer o melhor possível todos os seus alunos e a sua capacidade de auto-formação, são factores decisivos para ultrapassar barreiras e levar a cabo uma intervenção educativa de sucesso, junto dos alunos diferentes, os quais requerem respostas educativas específicas e adequadas às suas características, como é o caso das crianças/jovens portadores de Trissomia 21.

Terminamos com uma citação de Costa (1996, p. 161), com a qual concordamos na íntegra: “A escola inclusiva não é, contrariamente ao que muitos ainda pensam, uma utopia. (...), é simplesmente preciso que se verifique coordenação de esforços e de recursos entre diferentes Ministérios (...) e que, sobretudo, os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar”.

CONCLUSÃO

Pensar em educação, hoje, é pensar numa multiplicidade de crianças/jovens com características próprias, esperando que a instituição Escola lhes proporcione uma variedade de respostas adequadas à sua realidade, aspirações e interesses. Mergulhadas nesta diversidade existem as crianças com necessidades educativas especiais, das quais este estudo dá enfoque às que são portadoras de deficiência mental, mais especificamente caracterizadas com Trissomia 21. Partindo do pressuposto de que cada vez mais estes alunos fazem a sua escolaridade incluídos nas turmas/escolas do ensino regular, constituímos como objectivo geral deste estudo, investigar como é que os professores do ensino básico percebem a inclusão das crianças/jovens portadoras deste tipo de deficiência.

A revisão da literatura revelou-se, para nós, proeminente, atendendo a que foi partindo dela que construímos toda a essência deste estudo. Todavia, foi na investigação empírica que investimos com mais afinco e empenho, a qual foi exigindo de nós uma maior reflexão desde a construção do instrumento utilizado na recolha de dados – o questionário (Anexo 2), até à análise e discussão dos resultados obtidos.

Nos últimos anos, muito se tem debatido sobre a importância da inclusão de crianças com a referida problemática, em turmas de ensino regular, o que veio pôr em causa muitas das práticas didáctico-pedagógicas adoptadas pelos professores, no âmbito do desenvolvimento curricular com alunos detentores de um défice ao nível mental. As interacções numa sala de aula regular, que se pautem pelos princípios da inclusão, trazem ganhos significativos para as crianças com Trissomia 21. Não é possível ignorar que, “em geral, quanto mais tempo os alunos com deficiência passam em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional” (Ferguson & Ash, 1989; Wehman, 1990, citados por Stainback & Stainback 1999, p. 23).

A alternativa escolar descrita pelos documentos legislativos, referenciados neste trabalho, é aquela que permite viver a vida, e que se adequa ao tipo de vida que cada um pode viver, porque a vida é diferente de pessoa para pessoa. Essa diferença tem de ser aceite e tem de coexistir com ela dentro do espaço Escola, pois esta “é um meio privilegiado de contacto, de abertura das crianças umas às outras, de um

convívio saudável e imprescindível e de experiências jamais recuperáveis fora do contacto com a realidade” (Vinagreiro, 2000, p. 103).

Por seu lado, a Escola deve reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus educandos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a garantir um bom nível de educação para todos, no sentido de “formar cidadãos capazes de construírem de forma activa e participada, uma sociedade que se deseja cada vez mais justa, mais humana, mais tolerante e mais solidária” (Vaz, 2007, p. 178).

No caso das crianças com Trissomia 21, “a intervenção pedagógica, na escola, terá que ter uma dimensão total que não abranja apenas a dimensão ensino/aprendizagem ao nível das áreas académicas, mas também a dimensão social” (Quintas, 1993, p. 30). Tudo isto só se conseguirá através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas diferenciadas, de utilização de recursos e de uma cooperação entre todos os implicados no processo educativo. Urge criar condições para que estes possam ser capazes de ultrapassar as barreiras que impedem a retenção e compreensão da informação, de modo a que desenvolvam as suas capacidades, se sintam verdadeiramente incluídos na dinâmica escolar e se tornem sujeitos autónomos, sociáveis e, concomitantemente, activos na sociedade.

A flexibilidade na gestão curricular permite dar respostas diversificadas e eficazes aos alunos com Trissomia 21, proporcionando-lhes a plena inclusão nas actividades educacionais, através de um currículo funcional. Numa escola inclusiva, as crianças com deficiência aprendem a agir e a interagir com os seus pares na no mundo real (Stainback & Stainback, 1999). Como tal, uma das peças-chave nas mudanças são, com toda a certeza, os professores. É sua tarefa principal encontrar formas de gerir o ambiente educativo, tendo em conta as diferenças de cada um dos alunos e delinear caminhos que minimizem essas mesmas diferenças, não descurando o princípio da adequação/normalização. Atendendo ao importante papel que têm os professores num contexto inclusivo, foi a eles que direccionámos este estudo, e foi através deles que obtivemos a informação necessária para atingir os objectivos deste trabalho.

Com efeito, depois de seleccionarmos a amostra, de recolher os dados através de um questionário por nós construído, de efectuar o respectivo tratamento estatístico

e de analisar os resultados, pudemos finalmente elaborar algumas reflexões e retirar informação sobre a percepção dos professores do ensino básico face à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular. Importa referir que as considerações aqui efectuadas têm apenas em conta os sujeitos inquiridos, não sendo nossa pretensão generalizar, mas têm, também, muito da nossa experiência profissional enquanto professoras de Educação Especial.

Quando, ao formular as hipóteses, afirmámos que havia uma relação positiva significativa entre o tempo de serviço dos professores a leccionar nos 1º, 2º e 3º Ciclos e a percepção que têm sobre a inclusão dos referidos alunos, não estávamos a ir ao encontro da verdadeira posição dos professores. Efectivamente, é curioso verificar que os resultados surpreenderam quando nos disseram que, efectivamente, o tempo de serviço não é condição que pareça estar associada à posição dos professores, neste campo. Como tal, podemos dizer que, contrariando o nosso pensamento inicial, tanto os mais novos, e, conseqüentemente, com menos tempo de serviço, como os mais velhos, que estão há mais tempo na docência, estão motivados para a implementação de uma escola inclusiva, demonstram-se receptivos à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21 nas turmas/escolas do ensino regular, corroboram os princípios legais e filosóficos que regem actualmente as estruturas escolares no nosso país e, ainda, desde cedo se mostram sensíveis às questões relacionadas com a escolarização dos alunos portadores desta deficiência. Estes resultados induzem-nos a encarar de forma positiva, tanto o presente, onde pensamos que, na realidade, se promove a inclusão escolar destas crianças junto dos seus pares sem deficiência, como o futuro, que acreditamos ser promissor de uma escola aberta a todos e para todos.

Um outro objectivo deste estudo consistia em confrontar a percepção dos professores que contam na sua actividade docente com experiência de trabalho, envolvendo alunos portadores de Trissomia 21, com a dos seus colegas cuja prática pedagógica não contemplou, ainda, qualquer intervenção com alunos portadores desta deficiência. Os resultados vieram ao encontro das nossas expectativas, mostrando que existem diferenças entre a posição de um grupo e de outro. Assim sendo, os professores que cabem na primeira condição revelaram uma percepção positiva mais significativa face à inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, do que os docentes que não têm experiência neste campo. Resumindo, talvez possamos considerar que o envolvimento dos professores

na implementação das respostas educativas, delineadas para estes alunos, é uma mais-valia para que a inclusão destas crianças/jovens, nas turmas/escolas regulares, seja percebida de uma forma mais favorável. Dando sequência aos resultados anteriores, também a percepção dos professores do ensino básico, atinente à inclusão das crianças/jovens portadores de Trissomia 21, num contexto escolar regular, tem uma relação positiva e significativa com os anos de experiência profissional que os docentes detêm com este tipo de alunos. Pensamos que, desta forma, faz todo o sentido considerar que quantos mais anos de trabalho os professores têm com estas crianças/jovens, mais favoravelmente percebem a sua inclusão, nas turmas/escolas do ensino regular.

De entre outras informações recolhidas que nos levaram a uma reflexão importante, destacamos o facto de os professores de Educação Especial e do 1º Ciclo serem convergentes na percepção que manifestam face à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas regulares. Na realidade, tanto os professores de Educação Especial como os professores do 1º Ciclo evidenciaram uma percepção positiva mais favorável à inclusão dos alunos com Trissomia 21, do que, respectivamente, com os seus colegas do Ensino Regular e os que leccionam nos 2º/3º Ciclos. Os resultados obtidos da comparação entre professores, em relação ao tipo de funções que desempenham na escola (Professor de Educação Especial/Professor do Ensino Regular), poderão estar relacionados com a formação de ambos os grupos em estudo. O facto de aos professores de Educação Especial ser exigida (e possuírem), para além da formação na sua área científico-pedagógica inicial, uma formação especializada no âmbito das necessidades educativas especiais, onde se enquadram os alunos com Trissomia 21, pode influenciar a forma positiva como percebem a inclusão escolar destes alunos. Por seu turno, os professores do Ensino Regular, apenas com a formação da sua área disciplinar, são igualmente implicados na intervenção pedagógica junto dos alunos com este tipo de deficiência, facto este que poderá condicionar a percepção que possuem em relação à inclusão destas mesmas crianças/jovens nas turmas/escolas regulares, induzindo-os a ter uma visão menos favorável do que os seus colegas especializados. Em síntese, parece-nos que uma formação profissional adequada para o tipo de intervenção pedagógica que se põe em prática contribui para que se tenha uma percepção positiva mais favorável à inclusão escolar dos alunos com Trissomia 21. Como tal, um dos aspectos que nos

parece premente ser alvo de reflexão e de estudos futuros é a formação dos professores implicados na implementação de respostas educativas a alunos com deficiência, num contexto inclusivo.

No que respeita à comparação efectuada entre os docentes do 1º Ciclo e os do 2º/3º Ciclos obtivemos, igualmente, os resultados que esperávamos, ou seja, os professores do 1º Ciclo têm uma percepção positiva mais favorável perante a inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular, do que os seus colegas que leccionam no 2º/3º Ciclos. Face ao exposto, parece-nos que, por um lado, o regime em monodocência leva os professores a adoptar uma percepção mais favorável à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, em detrimento do regime de pluridocência. Por outro lado, as características, essencialmente em termos afectivos, próprias da idade das crianças na faixa etária do 1º Ciclo, permitem uma relação professor/aluno mais próxima do que nos anos subsequentes o que, talvez, favoreça a forma positiva com os professores, dos primeiros anos de escolaridade, percepcionam a inclusão dos alunos com esta deficiência.

Outro resultado que considerámos curioso, foi o facto de tanto os professores a leccionar nas escolas onde existem alunos com Trissomia 21, como os seus colegas cujas escolas não têm incluídas crianças/jovens com estas características, revelarem idêntica percepção face à inclusão dos alunos com a referida deficiência, nas turmas/escolas do ensino regular. Estes resultados vieram contrariar o nosso pensamento descrito numa das hipóteses iniciais, o qual apontava para uma percepção positiva mais favorável por parte dos professores que vivenciam diariamente a inclusão destes mesmos alunos. Efectivamente, parece-nos que o convívio diário com crianças/jovens portadores de Trissomia 21, o facto de se conhecerem de perto e de se acompanhar o seu desenvolvimento pessoal e social num contexto inclusivo, não propicia aos professores nesta situação uma percepção mais favorável à respectiva inclusão, atendendo a que, mesmo os docentes que não estão nestas circunstâncias têm uma opinião convergente com os colegas. Por sua vez, os professores cujas escolas não têm alunos com Trissomia 21 são sensíveis a esta temática e reconhecem, igualmente, que uma escola inclusiva para crianças com esta deficiência potencia as suas capacidades e promove uma futura integração activa na sociedade.

Por fim, detemo-nos na reflexão efectuada aos comentários proferidos pelos professores, no âmbito da questão aberta patente no nosso questionário. Pese embora

surjam, ainda, algumas vozes mais cépticas em relação à temática em estudo, a perspectiva generalizada dos docentes pauta-se por uma tendência, basicamente, favorável à inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular. Contudo, os professores deixam transparecer alguma apreensão no que respeita a vários factores que consideram prioritários, para que uma intervenção educativa junto destes alunos tenha o grau de eficácia desejado. Assim, das considerações tecidas salientamos a necessidade de formação específica dos professores implicados na intervenção educativa destes alunos, os recursos humanos e materiais das escolas e a constituição das turmas inclusivas, onde consideram haver um número excessivo de alunos. Assim, pensamos que urge dar, a estes aspectos, uma atenção especial por parte das estruturas de chefia das escolas.

Conjugados todos os factores, podemos considerar que a inclusão das crianças com Trissomia 21, no ensino regular, tem o avalo positivo dos professores de uma forma geral, e será de extrema importância, fundamentalmente, pela motivação e pela possibilidade, que se propicia a estas crianças/jovens, de se relacionarem com os seus pares, favorecendo-se, assim, o seu desenvolvimento global. Logo, uma intervenção educativa adequada e planificada é vital no processo de desenvolvimento pessoal e social, o qual determinará, com toda a certeza, a sua vida futura, o seu bem-estar e a sua inserção na sociedade. Em todo o processo educativo não devemos esquecer que, como nos diz Cruz (1993, p. 14), “o Aluno diferente é primeiro Aluno e só depois diferente”.

Com este estudo, foi nosso intuito contribuir para uma reflexão consciente sobre a inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21 nas turmas/escolas do ensino regular. Não tivemos, contudo, a pretensão de ser exaustivos quanto à problemática que envolve este tema, tendo noção que poder-se-iam tratar outras perspectivas dentro desta área. Como qualquer trabalho de investigação, também este apresenta limitações, pelo que deverá haver alguma prudência na extrapolação dos resultados.

Assim, começamos por considerar o próprio plano de estudo utilizado – plano não experimental – o qual dificulta o controlo das variáveis parasitas, aumentando a probabilidade de actuação das ameaças à validade interna e externa da investigação. Consideramos, também, como factor limitativo, a falta de representatividade da nossa amostra, ainda que a percentagem dos professores de Educação Especial seja

proporcional à da população real dos agrupamentos estudados. Se tivermos em atenção o número total de professores do Ensino Regular e o número total dos professores de Educação Especial, em cada agrupamento, podemos considerar que a nossa amostra estava equilibrada.

A própria técnica utilizada na recolha de dados, ou seja, um questionário (construído por nós), é uma técnica estruturada impessoal e limitada do ponto de vista da informação que proporciona. Hoje, pensamos, que, dada a natureza do estudo, certamente uma técnica baseada na entrevista seria mais proficiente e enriquecedora. Importa, ainda, referir que não foi possível analisar os resultados tendo por base as subescalas estabelecidas no âmbito do questionário, uma vez que algumas apresentavam valores de fidelidade inaceitáveis (coeficiente 'alpha' – α), nomeadamente a subescala 2 *Intervenção educativa num contexto inclusivo* ($\alpha= 0.50$) e a subescala 4 *Aspectos formativos/Conhecimento geral dos professores, relativos à legislação preconizadora da inclusão* ($\alpha= 0.42$). Por este motivo, não nos foi possível realizar uma análise mais pormenorizada (abordando aspectos particulares da inclusão) em relação à percepção dos professores face à inclusão dos alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas, do ensino regular, como inicialmente pretendíamos.

Finalmente, dada a pertinência do tema por nós aqui tratado, não só para a área de especialização em que se insere esta tese de Mestrado – Educação Especial – como também para a formação dos agentes educativos em geral, pensamos deixar em aberto um espaço de reflexão para a realização de futuros trabalhos que venham aprofundar esta temática. Consideramos, assim, contribuir para uma escola promotora do sucesso educativo, tendo presentes os princípios da inclusão de todos os alunos em geral, e aqui de um modo particular das crianças/jovens portadores de Trissomia 21. Como tal, entendemos que seria de todo o interesse efectuar um estudo mais aprofundado acerca deste tema, utilizando-se uma metodologia qualitativa, onde se pudesse compreender a percepção dos professores, explicada pelas suas próprias palavras, através de, por exemplo, entrevistas abertas ou semi-estruturadas.

Um outro aspecto que pensamos ser interessante tratar tem a ver com a percepção dos pais dos alunos portadores de Trissomia 21 e dos pais dos seus pares não deficientes, face à inclusão das crianças/jovens com esta deficiência no ensino regular. Julgamos, também, que seria pertinente a realização de estudos que

analisassem quais as efectivas condições das escolas, no processo de inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21.

E, para terminar, atrevemo-nos a deixar aqui algumas recomendações que consideramos ir ao encontro dos anseios dos professores, quando se referem ao processo de inclusão dos alunos portadores de Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular. Assim, pensamos que se deve, por um lado, apostar mais na formação adequada dos professores implicados na intervenção educativa das crianças/jovens com de Trissomia 21, antes de a pôr em prática. Por outro lado, garantir os recursos humanos e materiais necessários, inerentes à resposta educativa mais ajustada e motivadora para alunos com esta deficiência. Consideramos, ainda que é importante repensar o sistema de constituição de turmas, no que diz respeito ao número de alunos presentes, naquelas que são inclusivas.

A concertação de esforços no sentido de promover uma Escola Inclusiva às crianças/jovens portadores de Trissomia 21 e a todas as que, de um modo geral, têm necessidades educativas especiais, certamente conduzirá à edificação de uma sociedade cada vez mais justa e solidária, onde as diferenças sejam respeitadas e as capacidades individuais potenciadas.

Bibliografia

Ainscow, M. , Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

Alonso, M. V. & Bemejo, B. G. (2001). *Atraso Mental – Adaptação Social e Problemas de Comportamento*. Amadora: McGraw-Hill.

Ambrósio, M. T. (1999). *Fórum – Escola Diversidade Currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Instituto Inovação Educacional.

Asín, A. S. (1993). *Necessidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

Bachman, S. (1997). Síndrome de Down. [on-line] [Consultado em 10 de Maio de 2007]. Disponível em <http://www.monografias.com/trabajos6/esdex/esdex.shtml>

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?. In R. David. (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva*. (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando Inclusão quer dizer Exclusão. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp.11-39). Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. B. (1995). Relato de mais de duas dezenas de anos a favor da educação especial. *Revista Educação*, 10, 5-8.

Costa, A. M. B. (1996). Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Inovação*, 9, 151 – 163.

Costa, A. M. B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos. Seminários e Colóquios*. Lisboa: Ed. Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação.

Costa, A. M. B. (2000). *Currículos Funcionais: Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cotrim, M. L. & Condeço, M. T. (2001). *Ensino da Leitura para o Desenvolvimento da Linguagem. Boletim T21 - Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21*, 7.

Cruz, A. M. (1993). Necessidades Educativas Especiais – A Escola e a Sociedade, *Integrar*, Dezembro a Março 93/94, 12-17.

Cuilleret, M. (1984). *Les Trissomiques parmi nous ou les Mongoliens ne son plus*. Villeurbanne: SIMEP.

Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1985). Síndrome de Down (pp. 705-709). Madrid: Santillana, S.A, Volume II.

Escribá, A. (2002). *Síndrome de Down: propuestas de intervención*. Madrid: Editorial Gymnos.

Fino, M. N. D. (1993). Currículo Alternativo Funcional para Alunos com Deficiência Intelectual. *Integrar*, Dezembro a Março 93/94, 18-19.

Fonseca, V. (2002). Tendências Futuras para a Educação Inclusiva. *Inclusão*, 2, 11-32.

Fontes, C. (s/ data). *Currículo*. [on-line] [Consultado em 22 de Abril de 2008]. Disponível em <http://www.educar.no.sapo.htm>.

Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

González, M. C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Jesus, S. N. & Martins, H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Coleção Cadernos CRIAP. Porto: Asa Editores.

Jiménez, R. (1997). Uma Escola para Todos: a Integração Escolar. In R. Jiménez (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Kelly, A. (1981). *O curriculum – Teoria e Prática*. São Paulo: Ed. Harper.

Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1996). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Landívar, J. G. & Hernández, R. S. (1994). *Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar.

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

Lieberman, L. M. (2003). Preservar a Educação Especial... Para Aqueles que Dela Necessitam. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp. 89-107). Porto: Porto Editora.

Lima, M. P. & Vieira, C. M. C. (1997). *Metodologia de Investigação Científica*, (5ª ed.). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. (caderno de textos não publicado).

Lomba, J. M. (1999). *Ramo de Problemas de Aprendizagem e Comportamento*. [on-line] [Consultado em 20 de Maio de 2008]. Disponível em <http://deficiencia.paginas.sapo.pt/>.

Luckasson, R., Coutler, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M. & Stark, J. A. (1992). *Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington: American Association of Mental Retardation.

Madureira, J. P. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mattos, E. A. (2004). Educação Inclusiva: Reflexões sobre Inclusão e Inclusão Total. *Inclusão*, 5, 50-61.

Melero, L. M. (1995). *Estudio Neuropsicopedagógico sobre los Procesos Educativos en un Grupo com Síndrome de Down: Dificuldades de Enseñanza y Aprendizagem*. Santa Marinella: Proyecto Roma.

Morato, P. P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem: um estudo sobre cognição especial em crianças com Trissomia 21*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp.73-88). Porto: Porto Editora.

Muntaner, J. J. (1995). *La sociedad ante el deficiente mental – Normalización, integración educativa, inserción social y laboral*. Madrid: NARCEA, S. A.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1995). *Educação para Todos – Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo – Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Palha, M. (2005). Prólogo. In M. V. Troncoso & M. M. Cerro (Ed.). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.

Puigdemívol, I. (1996). *Programación de aula y adecuación curricular – El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Editorial Graó.

Quintas, J. M. D. (1993). Educação especial: o direito à diferença. *Revista Integrar*, Janeiro-Abril 98, 28-31.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, J. A. S. (2008). Deficiência Castigo Divino: Repercussões Educativas. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida & L. Alcoforado. (Eds.). *A Maldade Humana* (pp. 89 – 106). Coimbra: Edições Almedina. SA.

Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999). Currículo como Projecto – O papel das escolas e dos professores. In: R. Marques & M.C. Roldão. *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*. (pp. 10-21). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (1995). *O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Escola Inclusiva*. (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Rodriguez, J. L. (1996). *Jugando y Aprendiendo Juntos – Un modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con Síndrome de Down*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, S.L.

Ruela, A. (2000). *O Aluno Surdo na Escola Regular – A Importância do Contexto Familiar e Escolar*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Sá, E. D. (s/d). *Como pode um Currículo Inclusivo ser Desenvolvido?* [on-line] [Consultado em 24 de Abril de 2008]. Disponível em http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/report_adaptacao_curricular_pt.html.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 20, 106-147.

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.

Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Stray-Gundersen, K. (1986). *Babies with Down Syndrome*. Washington: Woodbine House.

Troncoso, M. V. & Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção das Necessidades Educativas Especiais. *Separata da Revista Inovação*, 1, 7. (Edição do Instituto Inovação Educacional).

Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vaz, J. L. P. (2007). Da Educação Inclusiva à Educação para a Cidadania. In F. S. Ramos (Coord.), *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. (pp 169-179). Comunidade Andaluza: Universidade de Granada

Vieira, F. D. & Pereira, M. C. (1996). *Se houvera quem me ensinara...*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vinagreiro, M. L. & Peixoto, L. M. (2000). *A criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção Educativa*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Escola Inclusiva*. (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.

Wolger, J. (2003). Gerir a Mudança. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 115 – 131). Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1999). *Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. A. (2000). *Comunicação proferida no âmbito da conferência “Educação, Integração, Cidadania: da Autonomia ao Desenvolvimento Curricular”*. Santa Maria da Feira, 10 e 11 Abril.

Sites consultados

http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Down. Wikipédia, a enciclopédia livre. [on-line, consultado em 2 de Agosto de 2009].

<http://malhatlantica.pt/ecae-cm/Down.htm> [on-line, consultado em 12 de Agosto de 2009].

Documentos Legais

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) - Documento policopiado

Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990) - Documento policopiado

Normas das Nações Unidas (1993) - Documento policopiado

Lei 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República I Série nº 237 do Diário da República.

Decreto-lei 35/90 de 25 de Janeiro. Diário da República I Série A, nº 21 do Diário da República.

Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República I Série A, nº 15 do Diário da República.

Parecer 3/99 de 17 de Fevereiro. Diário da República II Série, nº 40 do Diário da República.

Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República I Série A, nº 193 do Diário da República.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República I Série, nº 4 do Diário da República

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DO ESTUDO PILOTO

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO FINAL

ANEXO 3 - DECLARAÇÃO

ANEXO 1:

QUESTIONÁRIO DO ESTUDO PILOTO

ANEXO 2:

QUESTIONÁRIO FINAL

ANEXO 3:

DECLARAÇÃO